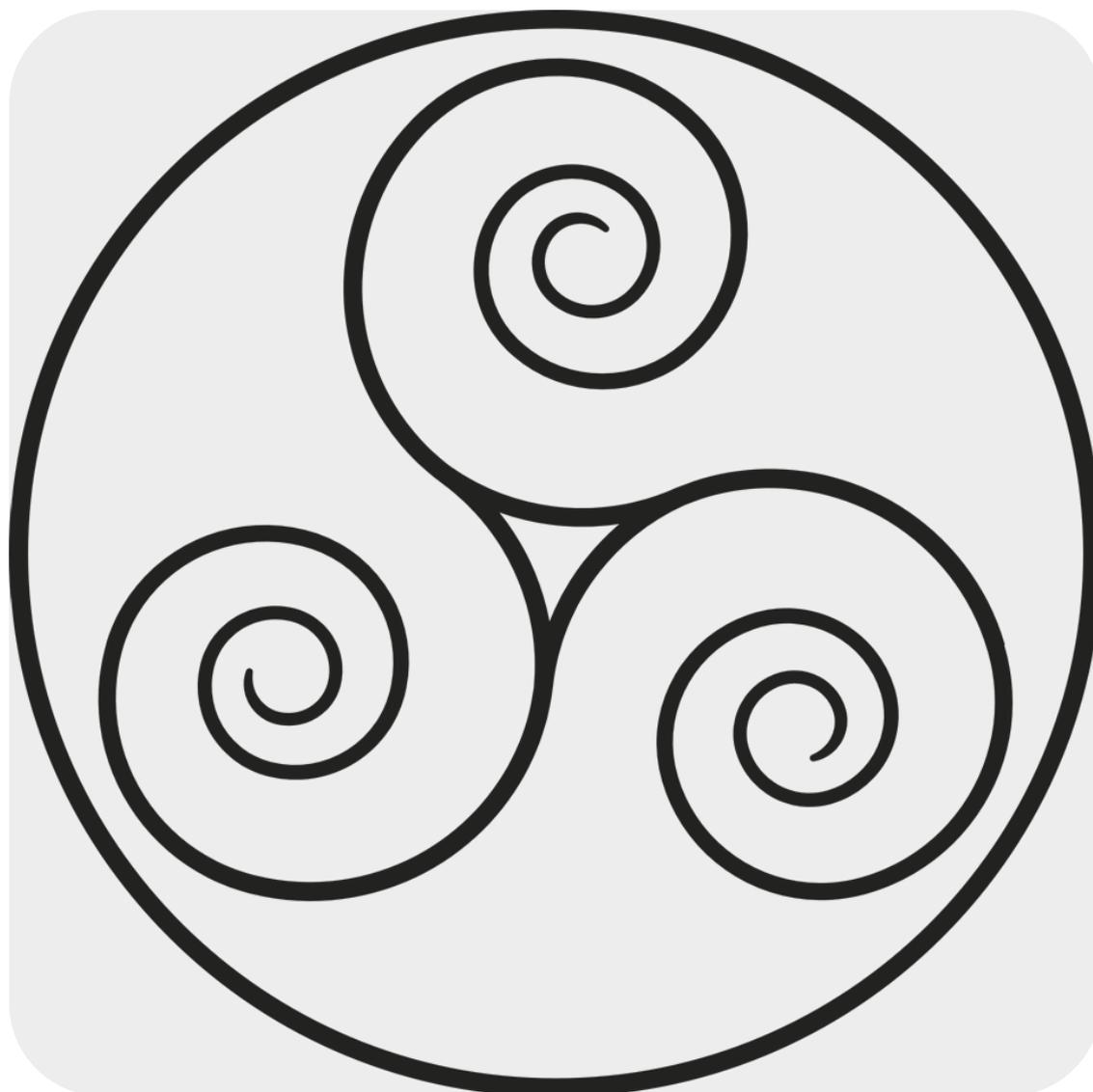


FUNDACIÓN 1 DE MAYO

# Informes

167 – SEPTIEMBRE 2022

## ¿Hay mitos en la Escuela Pública?



[WWW.1MAYO.CCOO.ES](http://WWW.1MAYO.CCOO.ES)



## ¿HAY MITOS EN LA ESCUELA PÚBLICA?



# ¿HAY MITOS EN LA ESCUELA PÚBLICA?

## **Autoría**

Xabier Aierdi Urraza, Manuel García Bernárdez, Ildefonso Marqués Perales, Xavier Martínez-Celorio, José Moya, Andrea Ruiz Balzola, Marina Subirats Martori.

## **Introducción**

Mariano Fernández Enguita

## **Coordinador**

Pablo García de Vicuña Peñafiel

FUNDACIÓN 1º DE MAYO

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales

C/ Longares, 6. 28022 Madrid

Tel.: 91 364 06 01

[1mayo@1mayo.ccoo.es](mailto:1mayo@1mayo.ccoo.es)

[www.1mayo.ccoo.es](http://www.1mayo.ccoo.es)

COLECCIÓN INFORMES, NÚM: 167

ISSN: 1989-4473

© Madrid, septiembre 2022

## Índice

### ¿Hay mitos en la Escuela Pública?

#### Prólogo. El porqué del informe.

Pablo García de Vicuña Peñafiel..... 7

#### Introducción. La escuela y nosotros que la quisimos tanto

Mariano Fernández Enguita ..... 11

#### 1. ¿Es la escuela mixta coeducadora?

Marina Subirats Martori..... 23

#### 2. Escuela inclusiva, ¿integradora? Para entender la escuela hay que salir de ella

Xabier Aierdi Urraza y Andrea Ruiz Balzola..... 35

#### 3. La realidad que la ideología del esfuerzo no quiere ver

José Moya..... 55

#### 4. ¿Es inclusiva la escuela en España? Un análisis de las diferencias verticales y horizontales de nuestro sistema educativo

Ildefonso Marqués Perales y Manuel García Bernárdez..... 79

#### 5. ¿La escuela es equitativa y compensa la desigualdad?

Xavier Martínez-Celorio ..... 91



## AUTORES

**Xabier Aierdi Urzaa.** Doctor en Sociología por la Universidad de Deusto y Profesor de la Universidad del País Vasco durante cuarenta casi cuarenta años. Actualmente jubilado y miembro de la Fundación Begirune.

**Mariano Fernández Enguita.** Catedrático de Sociología en la U. Complutense, donde coordinó el [Doctorado en Educación](#) y diseñó el proyecto [hiperaula.ucm](#) y dirige el Máster Avanzado en Investigación y Transformación Educativa UCM-ILE-OEI ([MAITE](#)). Ex director del INAP. Recientemente ha publicado [Más escuela y menos aula. La innovación educativa en un cambio de época](#) y [La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella](#). Más en [www.enguita.info](#)

**Manuel García Bernárdez.** Sociólogo, profesor universitario, investigador predoctoral y consultor privado. Ha publicado trabajos relacionados con la pobreza, la economía social y las clases sociales. Actualmente da clases en los grados de comunicación, periodismo y publicidad y trabaja como consultor del Instituto Andaluz de Administración pública.

**Ildefonso Marqués Perales.** Ha publicado tanto libros (Génesis de la teoría social de Pierre Bourdieu, 2008; La movilidad social en España, 2014) como artículos en las mejores revistas nacionales (Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Revista Internacional de Sociología...) e internacionales (British Journal of Sociology, Social Indicators Research...). Ha sido profesor visitante en la Universidad de Leeds (Inglaterra), en la de Tilburg (Países Bajos) y en el Centro de Investigación Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires. En la actualidad, ejerce como profesor de Sociología de la Universidad de Sevilla.

**Xavier Martínez-Celorrío.** Profesor de Sociología de la Educación (Universitat de Barcelona) y asesor de política educativa en la Diputació de Barcelona. Autor, entre otros, del libro *Innovación y equidad educativa* (Octaedro).

**José Moya Otero.** Filósofo y doctor en Ciencias de la Educación, actualmente da clases de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Ha dirigido numerosos proyectos de evaluación de programas sociales y educativos como el Proyecto COM. Entre otros, la evaluación de varias ediciones del Programa europeo EQUAL para Canarias o un proyecto de investigación orientado a la creación de un código deontológico para el profesorado de Canarias financiado por el Consejo Escolar de Canarias. Ha trabajado como experto para el Ministerio de Educación en la coordinación del Proyecto COM.BAS (dentro del Programa de Cooperación Interterritorial para el desarrollo de las competencias básicas). Entre sus muchas obras destacan *La ideología del esfuerzo*, *La educación como derecho* o *Capacidad profesional docente: buscando la escuela de nuestro tiempo*, entre otras.

**Andrea Ruiz Balzola.** Doctora en Antropología por la Universidad de Deusto, Maestra en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana de México, y Licenciada en Derecho y Antropología Social y Cultural por la Universidad de Deusto. En la actualidad combina su trabajo como investigadora social en Begirune Fundazioa con la docencia en la UNED (Centro Asociado Bizkaia), la UPV/EHU y la Universidad de Deusto.

**Marina Subirats Martori.** Catedrática emérita de sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Fue directora de la encuesta Metropolitana de Barcelona, directora del Instituto de la Mujer del Ministerio de Asuntos Sociales y concejala de educación del Ayuntamiento de Barcelona. Ha escrito diversos libros y numerosos artículos sobre aspectos de género, educación y estructura social. Su último libro es *Educar a las mujeres. La construcción de una mirada coeducativa*.



## PRÓLOGO

### El porqué del informe

***Pablo García de Vicuña Peñafiel***

En más de una ocasión hemos oído ciertos calificativos sobre la educación, rasgos que se le atribuyen con cierta ligereza, o, al menos, sin demasiada base argumentativa. Incluso habremos contribuido nosotros/as mismos/as a repetir esas cantinelas con escasa reflexión. Los hemos dado por buenos, porque nadie los cuestionaba; si así ocurría, no eran más que voces disonantes, sin ningún papel protagonista en el mundo educativo. Mandaba entonces el patrón industrial y la escuela era la encargada de formar, en el menor tiempo posible, trabajadores/as que hiciesen el tránsito campo-ciudad sin excesivos sobresaltos. A la vez, tal y como recuerda Hobsbawm<sup>1</sup>, la escuela era fundamental en la formación de los Estados nación modernos, con unos determinados contenidos históricos y una lengua escogida para la homogeneización de la sociedad.

Sin embargo, las voces discordantes iban a más. La necesidad de transformar una educación que aún en los años setenta del siglo pasado seguía encorsetada y bebiendo de fuentes nada democráticas, hizo trabajar de forma denodada en tres direcciones: ganar tiempo y espacio para las nuevas metodologías educativas, diseñar estrategias de cambios actitudinales y premiar avances y colaboraciones visionarias/es. Faltaba tiempo y sobraba energía. Necesitábamos saltar con rapidez de la escuela mixta a otra que ciertamente integrara en igualdad los géneros. Deseábamos trabajar conjuntamente con todo tipo de alumnado, no sólo con el más favorecido socialmente. Insistíamos en hacer del aula el lugar igualitario en el que cualquiera podía demostrar su valía, al margen de su procedencia... ¿Lo hemos conseguido? ¿Nos hemos dejado llevar más por deseos que por realidades? ¿Hemos mitificado la Escuela Pública?

Si hablamos de mitos, hay que acudir a los expertos. Dice el admirado historiador José Álvarez Junco<sup>2</sup> que el mito se despliega, clásicamente, sobre un esquema simple, compuesto por tres etapas: Paraíso, Caída y Redención. En la primera, se trata de una época idealizada, más o menos remota, con escasez de datos, pero cuya existencia se da por segura, durante la cual, el pueblo (en este caso, la educación) fue feliz. Esta etapa, según los/as estudiosos/as de la educación nunca ha existido; quizás ese Paraíso se parecería más a la aspiración de lo que se desea conseguir, que a algo ya superado.

De aquel Paraíso, sigue comentando Álvarez Junco, se salió en un momento aciago, produciéndose la Caída; hecho de difícil explicación lógica, “pues no se comprende que quienes disfrutaran de una situación tan excelente no supieran defender su permanencia”. En esta etapa de caída, siempre se alude a agentes externos que es a quienes se responsabiliza de tal cambio. Por una u otra razón (el pueblo, la educación) se desvió del curso natural y entró en una fase de decadencia e infelicidad. Mirado desde el prisma educativo quizás esta Caída sería la etapa de una cierta relajación, de un conformismo con el que demostrar que lo más importante ya estaba conseguido.

---

<sup>1</sup> *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Crítica, 1998

<sup>2</sup> *Qué hacer con un pasado sucio*. Galaxia Gutenberg, 2022

Para llegar a la tercera fase, la Redención, el final feliz, habría que luchar para recuperar la pasada grandeza. Posiblemente la educación esté, en estos momentos, en tal etapa, aunque no vislumbro si con final feliz o no.

**Si hablamos de mitos nada más oportuno que acudir a la mitología celta, de cuya cultura tomamos prestado el símbolo que adorna la portada de este informe.** Según su tradición, el trisquel era el símbolo supremo de los druidas y ellos eran los únicos que podían portar tal símbolo sagrado que representaba el aprendizaje, el pasado, el presente y el futuro. También era referencia del equilibrio entre cuerpo, mente y espíritu, el principio y el fin, la evolución y el crecimiento, el aprendizaje perpetuo y la eterna evolución.

Creo que es el momento de dirigir la vista a nuestros actuales druidas, los verdaderos especialistas, a las personas que, generosamente, han decidido preguntarse y contestar sobre las cuestiones planteadas. Es su turno. Escuchen y lean con atención. Son voces muy autorizadas. Y nos harán pensar, sin duda.

**Mariano Fernández Enguita**, (“La Escuela y nosotros que la quisimos tanto”) titula la introducción del informe con un nostálgico recuerdo a una educación que considera maltratada en la actualidad. Con su acidez habitual, desgrana algunas de sus ideas recurrentes; por ejemplo, que toda institución escolar, independientemente de su titularidad, es siempre pública, o que conviene ampliar los debates educativos a otros objetivos que no sean exclusivamente una demanda de más recursos o no situar siempre al profesorado en el epicentro educativo.

A partir de ahí, el profesor opina sobre alguna de las cuestiones que permearán el informe, como la brecha de género, la segregación escolar, el futuro laboral o la movilidad social. Finaliza su artículo con dos aportaciones no desarrolladas en este documento, pero que mueven a una reflexión posterior: las consecuencias de la transformación digital y el debate sobre el cuerpo funcional del profesorado.

**Marina Subirats**, toda una referencia en temas de género educativo, nos presenta un documento que pretende responder a la pregunta sobre si la escuela mixta actual es o no coeducadora. Antes de trasladar su opinión, hace un recorrido histórico por la educación, desde la herencia franquista hasta el presente, insistiendo en las dificultades culturales heredadas y permanentes por la preeminencia androcéntrica en el llamado currículo oculto (en lenguaje, narrativa, costumbres...). La profesora Subirats apela a seguir derribando muros y techos de cristal para que el cambio cultural se produzca. Un cambio en el que el empuje del feminismo no debe temblar, a la vez que políticas específicas, preparación del profesorado y formación de familias consiguen generar una mayor conciencia social de igualdad.

Para responder a la pregunta de si es la escuela inclusiva integradora, los profesores **Xabier Aierdi** y **Andrea Ruiz** utilizan otros interrogantes: Escuela, ¿institución sola? ¿Escuela impotente? ¿Inclusiva? ¿Garantizadora de la complejidad cultural? ¿Intercultural? ¿Segregadora? En todo ese recorrido interpelante la conclusión es definitiva: la escuela tiene que seguir manteniendo los objetivos de la sociedad sólida; debe seguir apostando por hacer realidad los valores de igualdad en tiempos de individuación y ser acompañada en mayor medida de impulsos institucionales duraderos.

**José Moya**, por su parte, dirige su artículo hacia la presencia molesta de una ideología del esfuerzo que pretende oscurecer los logros de la escuela democrática actual. Para ello, el profesor, tras un recorrido por los avances que considera más significativos (ampliación del círculo de personas educables, de las fronteras

educativas, de los modelos de escolarización, de la profesión docente y de la reflexividad del sistema educativo) se detiene a clarificar los engaños de la ideología del esfuerzo, opuesta a la cultura de los derechos y heredera nostálgica de un pasado -retrotopía la denomina- que pugna por volver. Moya, se anima a presentar los principios de construcción del ordenamiento educativo comparando las tres últimas leyes educativas para establecer su propia valoración de hacia dónde debería dirigirse una nueva política educativa que continúe ampliando las fronteras de la educación.

Desde la Universidad de Sevilla, los profesores **Ildelfonso Marqués** y **Manuel García** responden en su artículo a la pregunta de si es o no inclusiva la escuela española. Y empiezan clarificando que las diferentes investigaciones sociológicas ya señalaron que la clase social es un factor más importante que todas las medidas pedagógicas a la hora de explicar el logro escolar. Pretenden explicar que las clases sociales marcan esas trayectorias tanto a nivel vertical como horizontal. Así, en sus conclusiones afirman que se ha producido un efecto general de inclusión social al reducirse las diferencias interclasistas en el acceso al sistema educativo, pero que este efecto disminuye a medida que aumenta el nivel educativo. Tienen palabras duras para una Universidad que, concluyen, no se ha abierto ni se ha hecho más democrática para las clases trabajadoras, sino que simplemente ha crecido en tamaño, reproduciendo desigualdades que ya existían hace cuarenta años.

El presente informe finaliza con el artículo del profesor **Xavier Martínez-Celorio**, “¿La escuela es equitativa y compensa la desigualdad?”, estructurado en tres apartados: Evolución de la igualdad de oportunidades educativas, Construcción de un índice sintético de equidad educativa entre 11 países europeos y La escuela como compensadora o resiliente.

Para el primero de los capítulos, el profesor utiliza datos catalanes y españoles para concluir que la dinámica de titulaciones en España (pocos titulados en Secundaria post-obligatoria y de ellos, altas tasas en estudios terciarios) es distinta al resto de Europa (alto porcentaje en post-obligatoria y mayor demanda de estudios de FP). En el segundo, el creado índice sintético de equidad educativa (creado ex profeso para este informe) le lleva a concluir que España supera a países de su entorno (Portugal, Francia), pero está lejos de la equidad de los países nórdicos. En el tercero, sobre la escuela como refractora de desigualdad, Martínez-Celorio defiende que la aportación de la escuela como neutralizadora de la herencia social del alumnado (en torno al 20%) es muy apreciable, pese al peso condicionante de las desigualdades externas.

Prats y Fernández<sup>3</sup> afirman: “Pensar es comprometedor, es contrastable y como tal es una búsqueda hacia la verdad, como parte del proceso investigativo, que no se acaba, no finaliza por sí mismo”. Las dos autoras y los seis autores, protagonistas de los artículos de este informe y comprometidas/os con la salud de la escuela, no han dudado un instante a la hora de aportar sus interesantes reflexiones. Las y los lectores del presente informe deberán opinar si su esfuerzo ha abierto nuevas preguntas que necesitarían ser contestadas en otro trabajo.

---

<sup>3</sup> “¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social?” <https://doi.org/10.1344/did.2017.1.97-110>



## INTRODUCCIÓN

### La escuela y nosotros, que la quisimos tanto

**Mariano Fernández Enguita**

Me propone Pablo García de Vicuña que escriba la introducción para un simposio (encuentro primero, publicación después) que lanza el IEES con la intención de propiciar entre el profesorado un debate sobre ciertos lugares comunes en torno a la escuela pública, particularmente entre el profesorado, con la intención de pensar “fuera de la caja” y entiendo, aunque no se diga, pero sí por quién y desde dónde lo dice, de hacerlo liberado de las urgencias y las certidumbres que precipitan y engrasan, respectivamente, la acción y el pensamiento en un sindicato de profesores. El simposio tiene ya un programa, que no hace falta reproducir aquí, con cinco grandes temas de los que se ocuparán sendos especialistas y a mí no se me pide, por fortuna, ni que les plantee demanda alguna ni que resuma conclusiones. Quedo, pues, libre casi para hablar lo que quiera, aunque entiendo que debo ayudar, precisamente, a justificar la conveniencia y oportunidad de tomarse un respiro, dejar a un lado el día a día y mirar con distancia, aunque eso no afecte al compromiso, los temas propuestos. Así lo haré, pues me parece un regalo, en definitiva, no sé si por medio siglo de servicio, por haber hablado un poco de casi todo o por cierta fama de *Pseudolynchia canariensis*. Y lo haré como creo que corresponde a la audiencia y al momento, no pensando simplemente en la educación o la escuela en general, sino también, tanto o más, en el profesorado y el sindicato en particular.

Esto me lleva a un par de lugares comunes o estereotipos que no están propiamente en la lista, pero sí en la introducción a la misma y, en última instancia, en su trasfondo. El primero es que el debate se enfoque a la escuela *pública*, es decir, estatal en el sentido exacto del adjetivo (no en el que le dan los nacionalismos periféricos y quienes temen ofenderles). Mientras que en español y otras lenguas romance llamamos *pública* a la escuela gestionada por el Estado, en el mundo anglosajón no es así: en los Estados Unidos, por ejemplo, se califica también de públicas a las escuelas concertadas (*charter*), públicamente financiadas además de, como todas, reguladas; en el Reino Unido, la más vieja democracia del continente, aún peor: llaman *public schools* a las escuelas privadas de derecho y elitistas de hecho. No es que sean *raros* en esto, igual que circulan por la izquierda, sino que el concepto de escuela o educación pública nació por oposición al de educación doméstica o privada, la propia de la nobleza o la burguesía urbana donde la hubiera. No deja de tener su gracia cuando algún *defensor de la pública* invoca como tales, por ejemplo, a Quintiliano o a Kant, mostrando que no los ha entendido ni, casi seguro, leído, pero cuán bien funciona la visión de túnel del funcionario. Si estos autores defendían la educación pública, o sea en la escuela, frente a la privada o doméstica, o sea en el hogar, y no para quienes no pudieran pagar la segunda sino para todos, era por el hecho de que por el mero hecho de ser pública (o sea, abierta al público), toda escuela era ya un escenario de convivencia con los otros, además de cierta calidad y transparencia de la docencia (quizá ayudase también que ellos mismos fuesen educadores, por cierto en régimen privado).

La razón de este excursus no es defender la privada frente a la estatal, ni mucho ni poco, sino señalar que toda institución escolar, sean las que sean su titularidad y su financiación, es eso, una institución pública: porque se basa en la obligatoriedad absoluta (la conscripción legal) o condicional (los requisitos para ejercer numerosas actividades), porque imparte enseñanzas públicamente regladas, porque ha de seleccionar

profesores con ciertas condiciones, porque ha de cumplir otra amplia serie de normas específicamente educativas y, sobre todo, porque es un escenario de convivencia para los menores en maduración y formación. Es verdad que el sindicato y otros muchos actores señalan a menudo que los centros concertados, en la medida en que están sostenidos con fondos públicos, deben también, como ellos mismos reclaman a veces, en mayor o menor medida, en tal o cual sentido, ser considerados públicos. Pero esto nunca cuaja, primero, porque cuando llega la hora de competir por los alumnos, que de vez en cuando llega, nada tan útil como subrayar la fractura entre lo público-estatal (bueno) y lo privado-concertado (malo); segundo, porque parece, tristemente, que la condición de lo público fuera sin más quién paga, en vez de la función desempeñada, el grado de regulación, etc. (otra vez las anteojeras, pues la verdadera diferencia está en quién cobra: sería muy comprensible en un sindicato de funcionarios, pero no lo es para un sindicato de trabajadores).

El segundo lugar común previo al que quiero referirme es el que hace que la mayoría de los debates sobre educación terminen en una sencilla demanda: más recursos. No es que crea que sobran, ni que no podrían mejorar algunos procesos presentes, ni que no sean necesarios para iniciativas nuevas. Es que pienso que lanzarse una y otra vez a razonar por qué se necesitan más recursos sin hacerlo nunca sobre cómo utilizar mejor los existentes, a reclamar más de lo mismo sin preguntarse jamás cómo hacer lo mismo con menos, o más y mejor con lo mismo o incluso con menos, es, en el mejor de los casos, perezoso y, en el peor, indecente, no importa que lo haga un sindicato o un experto. En plena transformación digital de la sociedad, abordar los problemas de la escuela sin poner en el centro las oportunidades de mejorar la eficacia, la eficiencia y la productividad (“¡sí, eso que tanto nos alegra que hagan quienes producen lo que consumimos, aunque nos aterre al revés!”) no será un delito, pero sí un pecado. No está de más recordar que la escuela nació como una afortunada solución *low cost* para generalizar la educación (ejercicio práctico: si hubiera existido entonces un sindicato de preceptores, ¿qué habría reivindicado?).

Esta moral corporativa tan afortunada, en la que todo conduce a pedir más recursos, se basa en una falsa identificación entre los intereses de la profesión, los de la institución y los de la humanidad. Una falacia habitual que consiste en pensar que lo que es bueno para el profesorado es bueno para la escuela, lo que es bueno para la educación, lo que es bueno para el alumnado, lo que es bueno para la humanidad. Si se adoba con alguna frase de alguien universal y merecidamente admirado, queda ya redondo (por ejemplo: “La educación es el arma más poderosa que puedes emplear para cambiar el mundo”... un brindis al sol erróneo y banal, aunque sea de Mandela). El problema es que también hay aprendizaje sin educación, aprendizaje y educación sin escuela, aprendizaje y educación y escuela sin enseñanza, aprendizaje y educación y escuela y enseñanza sin profesores... y el mismo recorrido al revés: profesores que no enseñan, enseñanzas de las que no se aprende, etc. Y el objetivo es el aprendizaje, todo lo demás son medios o procedimientos no incondicionales para los que, eventualmente, o parcialmente, puede haber alternativas. Que no cunda el pánico: no hay nada a la vista que se parezca a una sociedad sin escuelas, un ejército de robots en sustitución de los docentes ni un mundo de menores aprendiendo solos con sus móviles, si siquiera a la de los futuristas más osados. Lo que sí es previsible es que continúen tanto la expansión del sistema educativo como su papel intermediador en la distribución de las oportunidades y los recursos sociales, pero también, con ello, sus costes: económicos, que no son infinitamente asumibles (recuérdese que también hay ancianos, pobres, desempleados, enfermos, catástrofes ocasionales... por no hablar de nuevas necesidades aspiracionales), pero también personales (el aburrimiento, el tiempo perdido, los conflictos propios de un

entorno tan denso, los riesgos para la autoestima, el retraso de la incorporación a una vida adulta y útil para otros, la formación de expectativas laborales que la economía no puede llegar a satisfacer, la tendencia en quien recibe una educación superior a sentirse superior...).

## La brecha de género persiste, pero no es recta, ni unívoca

La primera pregunta lanzada a este simposio es si la escuela mixta coeduca. Debo empezar por decir que, si la cuestión se plantease por vez primera, yo la habría formulado así: *La coescolarización ¿proporciona una educación mixta?* Creo que puedo ahorrarme explicar que *co-* solo significa juntos, adyacentes, mientras que *mixto* quiere decir de composición múltiple, mezclado, etc. Lo que hicimos fue, primero, juntar a niños y niñas en la escuela (y, si no había más remedio, en el aula), con una educación en parte distinta; después los juntamos en el aula, con una educación más bien a la medida de los niños varones; sólo por último nos propusimos que esa educación fuera más equilibrada, omnicomprendiva, equidistante, híbrida (o sea, *mixta*), con resultados desiguales. La terminología está ya establecida y no pretendo cambiarla (ni podría), pero tal vez sea una primera pista sobre la arbitrariedad del lenguaje, sobre todo en este campo.

Volviendo a la terminología ortodoxa: ¿coeduca la escuela mixta? La respuesta corta me parece obvia: así lo quiere, se esfuerza en ello y progresa. Está en pleno en la cultura y la retórica escolares, hemos pasado de tener que preocuparnos antaño porque las mujeres pudieran seguir estudiando como los hombres a hacerlo hoy de que elijan las especialidades STEM tanto como nos gustaría, de desoficializar los colores rosa y azul a tratar en las aulas sobre sexo, género y más. Puede quedar mucho, pero sin duda es mucho menos. Aunque cualquier indicador educativo coloca hoy ya a las mujeres por delante de los hombres en el interior del sistema educativo, no se baja la guardia ante los reductos que se les resisten ni ante posibles regresiones en lo logrado. Los efectos finales, no obstante, dependen de más factores: el mercado de trabajo, el reparto real de roles en la familia, las preferencias individuales, etc.; como dijo una vez Basil Bernstein, la educación no puede compensar por la sociedad.

Queda por saber si, centrados siempre en avanzar en la misma dirección a corto, medio y largo plazo, no habremos perdido la visión periférica, o sacado del foco cualquier realidad que no sirva a la causa. Durante muchos años, el indicador más pervasivo, al menos en términos de logro, en la recurrente comparación España-Europa ha sido el porcentaje de abandono escolar prematuro. A reducirlo se ha dedicado un rosario de programas de diagnóstico, refuerzo, compensación, etc., y todavía hoy, cuando la diferencia se ha reducido al 13.3% frente al 9.9% de media europea (un 75% más en términos relativos), reducirlo es un objetivo estratégico; sin embargo, la diferencia, en España, entre el 16.7% de abandono masculino y el 9,7% femenino (un 72% más en términos relativos), no merece acción específica alguna. Hace unos días, un informe de MEFP señalaba con buen motivo la presencia minoritaria de las mujeres en las ramas STEM, incluso una caída en los últimos años. Entre los indicadores se ponía énfasis, por ejemplo, en que solo el 25,4% de los estudiantes universitarios de ingenierías y arquitectura son mujeres; sin embargo, no se decía nada de que solo el 22,7% de los estudiantes de Educación sean hombres.

Habrà quien se contente con pensar que refuerzos, etc. son para todo el que lo necesite, hombre o mujer, pero por esa regla también podría afirmarse que la propaganda a favor de los estudios STEM es para

cualquiera que tenga ojos y oídos. Habrá también quien haya pensado al leer el párrafo anterior que con las carreras STEM se accede a mejores oportunidades de empleo y salarios que con las de educación, lo que vendría a confirmar que la desigualdad de género pesa siempre del mismo lado. Es cierto sobre esos datos, aunque cabría modular la comparación entre ambos campos si se incluyesen todas las variables (en particular la jornada de trabajo, el calendario laboral, la estabilidad en el empleo y la satisfacción intrínseca), pero hay muchos otros: el estudiantado de Medicina, profesión cuyos ingresos medios son sensiblemente superiores a los de Ingeniería y Arquitectura, ya es femenino en un 68,7% (en su día otro *bastión masculino...* hoy ya caído). Con esto no quiero decir que la brecha de género haya desaparecido en general, menos aún que se haya invertido, pero sí que se ha diversificado o, mejor, que se ha convertido en una línea quebrada en cuyo lado de desventaja suelen estar las mujeres, pero a veces están los hombres. Ignorarlo, aparte de ser difícilmente justificable en términos tanto científicos como éticos, puede conducirnos a actuaciones, como poco, incoherentes. Entre las respuestas habituales al sesgo de género en la elección de estudios suele mencionarse la escasez de referentes femeninos STEM (o STEAM) y recomendarse su visibilización en la escuela, pero si esto se hace ya en los primeros años, la imagen típica será la de una profesora, mujer, predicando ante las niñas lo contrario de lo que ella misma ha hecho, o tal vez explicándoles que las tareas domésticas deben repartirse como es manifiesto que no se reparten las docentes (el 84% de los docentes de educación infantil y primaria son mujeres); o sea: “Haz lo que yo digo y no lo que yo hago.” Igual que proponemos romper cualquier techo de cristal, ¿no habrá llegado el momento de cimentar algún suelo de barro? Por ejemplo, fijando un 20% mínimo de docentes varones en la enseñanza infantil y primaria... aunque pueda correr la misma suerte que el 20% de horas en castellano en las escuelas de Cataluña.

## **Ni guetos ni burbujas, pero pensemos solo en los alumnos**

La segregación es solo uno de los posibles mecanismos de producción y reproducción de la desigualdad. Se puede producir, y mucha, sin segregación, por ejemplo si juntamos y sometemos a todos a criterios de evaluación del logro y distribución de recompensas que dan ventaja a algunos, lo que la escuela nunca ha dejado de hacer. Y, en principio se podría también segregar en aras de la igualdad, o del máximo de igualdad factible, por ejemplo en el fantástico caso de que tratásemos de escolarizar a los zorros y las gallinas. Por fortuna no estamos ante tan hercúlea tarea, ni parecida.

La historia de la escolarización de los colectivos sociales históricamente en desventaja (simplificando mucho: trabajadores, mujeres, minorías, personas con ciertas discapacidades) podría resumirse como el tránsito de la exclusión a la segregación y de esta al procesamiento por lotes, eventualmente al gusto del grupo que ya estaba. Los trabajadores (de cualquier sexo y condición) no comenzaron a ser escolarizados hasta que tomaron la iniciativa unas pocas órdenes religiosas (p.e. escolapios) y se pusieron en pie los primeros sistemas nacionales (p.e. Prusia), y por lo general en escuelas separadas, cuando las clases acomodadas ya llevaban mucho tiempo en las escuelas y colegios latinos o en compañía de sus preceptores. Para las niñas, la espera fue más larga que para los niños, la escolaridad más corta y aulas y escuelas, siempre que fuese posible, también separadas. Las minorías pasaron por una casuística amplia pero similar: la más importante en España, los gitanos, quedó largo tiempo fuera, luego en sus propios nichos (como las escuelas del Ave María o las escuelas-puente), y finalmente fue incorporada. La inclusión por defecto de los alumnos con

discapacidades a efectos escolares (frente a su segregación por defecto) es mucho más reciente, tanto que sigue vivo el debate entre familias, profesores y administraciones y no puede considerarse un asunto cerrado.

La segregación por sexos ha sido estrictamente abandonada, salvo un puñado de escuelas y aulas *diferenciadas*. Durante mucho tiempo se tuvo la preocupación de que la mera desegregación física de centros y aulas estuviera sometiendo a la mitad femenina a una cultura escolar masculina, etc., de donde la diferencia ya mencionada entre escuela mixta y coeducación, no importa en qué orden se use la terminología; dado el sesgo general de la sociedad y la permeabilidad de todos los actores escolares, no se puede dar esto por resuelto. Pero aunque la preocupación más ruidosa parezca hoy la de si los varoncitos se apropian del patio con su obsesión por el balón, a la vista de la abrumadora feminización del profesorado y el logro académico sustancialmente inferior del alumnado masculino, no debería haber ni sombra de duda de que tenemos que preguntarnos e investigar si el sesgo de género no se habrá invertido en buena parte, cómo y por qué, y qué podemos y debemos hacer ante ello.

Los alumnos con discapacidades escolarmente relevantes han poblado por decenios la *educación especial* y pasan hoy a las aulas comunes con necesidades y, en su caso, recurso no menos especiales. Sin duda es el terreno en que puede resultar más dramático un desequilibrio entre tratamiento igual y atención a la diversidad, a la vez que entre los objetivos de la enseñanza (el aprendizaje del alumno) y el cuidado (su seguridad y bienestar), ambos encomendados por igual a la institución escolar.

Lo que tienen en común las niñas y el alumnado con discapacidades (*pace!*) es una distribución aleatoria en el territorio y entre las familias, de manera que su segregación solo puede ser deliberada. Las clases sociales, las minorías étnicas o los enclaves inmigrantes, por el contrario, se distribuyen de manera notablemente desigual en el territorio; adicionalmente, si, como suelen, cuentan con menos recursos económicos, quedan más atadas al territorio porque no pueden pagar centros privados ni pueden elegir entre los públicos (con recursos suficientes se puede elegir no solo con los pies, como querría la ortodoxia neoliberal y quizá no se llegue a ninguna parte, sino con el coche -y el tiempo o el chofer necesarios- y con la propiedad inmueble -o la hipoteca). Esto es lo que produce la *segregación* que hoy vuelve a preocuparnos, la formación de centros gueto y centros burbuja en un sistema pretendidamente homogéneo (a lo que hay que añadir, eventualmente, la segregación interna de algunos centros a través de grupos de excelencia, estudios internacionales, bilingüismo y otros mecanismos menos obvios). Algo muy importante no únicamente para la distribución de las oportunidades individuales, sino tanto o más para la cohesión social.

El problema para un sindicato no es la crítica de la segregación, que se puede dar por descontada y llevar adonde siempre: más recursos. El problema es si la aborda desde los intereses del alumnado o los del profesorado (o, peor, los del funcionariado). Las modalidades de la inclusión, así como el equilibrio entre educación en común y específica, escolarización conjunta y separada, recursos comunes y adicionales, es algo que atañe, al menos potencialmente, a todo educador, pero que, como colectivos, es mejor dejar a los expertos, los investigadores y las asociaciones profesionales. Aparte de “más recursos”, la discusión en la escuela pública y para los sindicatos ha discurrido más bien en torno a la concentración del alumnado con necesidades especiales, y en particular de inmigrantes y minorías, en la escuela estatal y en torno a la formación de centros gueto. El primer problema, la concentración en la escuela estatal (“pública”), es en realidad un diagnóstico de trazo grueso, pues se produce en unos centros pero no en otros, así como en

algunos concertados, y tiene dos soluciones teóricas: poner normas y financiación suficiente para una distribución más equilibrada y acabar con los concertados, llevando el dinero público solo a los centros estatales (“públicos”). Normas de reclutamiento o adscripción, pero también más financiación, pues a nadie se le escapa que el gasto por alumno es sensiblemente inferior en los concertados, ni que parte de los más difíciles van a dar a los centros estatales, sencillamente, porque su oferta supera con mayor frecuencia a su demanda (también puede haber selección del alumnado o cuotas excesivas u obligadas por servicios, pero no cabe abordar lo uno sin lo otro); esta solución cuesta dinero, pero es políticamente neutra. La segunda consistiría en estatizar, por las buenas o por las malas, los centros concertados, o en forzarlos a elegir entre caer sin financiación o convertirse en estrictamente privados; en cualquier forma que se hiciese sería igual o más costosa, sería altamente conflictiva y engordaría además a la escuela estrictamente privada. Eso sí: convertiría a más profesores de inmediato en empleados públicos y tarde o temprano en funcionarios, con todas sus ventajas. Me parece obvio que cualquier propuesta en este sentido puede revestirse como quiera, pero al final tiene un móvil básico: el extendido deseo de ser funcionario.

El segundo problema, la formación de centros gueto, presenta tres factores destacables. Primero, las desigualdades territoriales, lo que podríamos llamar la *ecología* de la escuela. Segundo, que un centro se convierte en gueto no solo por los alumnos que le traen o le quedan, sino también por los docentes que lo evitan, los que quedan y lo que duran. Tercero, que el proceso es acumulativo: una vez iniciado, tiende a crecer en espiral, un *efecto Mateo*. Este último factor solamente se puede neutralizar controlando los dos primeros. Neutralizar la distribución territorial requiere cierta prudencia (no se puede mover a cualesquiera alumnos de cualquier manera y podría tener efectos no deseados), pero hay en todo caso un amplio margen de acción. Contrarrestar la huida docente, la *teacher flight*, es algo que podría hacerse con distintas combinaciones de incentivos y controles de la movilidad laboral, lo que supone poner los intereses de los alumnos por encima de los intereses de los docentes, pasar del imperio irrestricto del escalafón a una política equilibrada de recursos humanos. Y un inciso relacionado: la integración y potenciación de los alumnos de minorías requiere que se sientan parte de la escuela, y para esto hay una medida mucho más eficaz que toda la retórica sobre lo mucho que reconocemos o cuánto nos enriquece la diversidad: la presencia visible del grupo entre los educadores, lo mismo que en la economía sucede con su presencia en la clase media, las profesiones o las administraciones. Algo sencillo en términos de política de personal, aunque sea impensable para una burocracia funcionarial.

## En la escuela, el futuro ya no es lo que era

Hubo un tiempo en que la escuela, y en ella el profesorado, lo tuvieron más fácil, cuando se educaba poco a muchos (ni siquiera a todos) y mucho a pocos. La parte de los muchos que nunca llegaría a estar entre los pocos, por no hablar ya de la parte de todos que ni siquiera entraba en los muchos, no eran un gran problema, pues dejaban de venir o se iban por sí mismos. Por lo demás, la institución no había nacido con demasiadas pretensiones igualitarias. Inicialmente, eran incluso dos instituciones separadas e inconexas, escuelas y colegios, como antes señalamos. Con el tiempo fueron conectando y se abrió paso a la idea de que los mejores alumnos de la escuela (primaria) deberían poder ser estudiantes de instituto (de secundaria), pero aun entonces la escuela tendría el objetivo claro de seleccionar, de donde los duros y

cruciales exámenes de *ingreso*, *eleven+* y similares. El problema llega a medida en que la institución pretende educar a todos (sin dejar que nadie se le escape, lo que en España no se logró hasta los ochenta del siglo pasado), por un periodo cada vez más largo (con la ampliación de la enseñanza obligatoria y la aproximación a la escolarización universal tanto en la etapa infantil como en la secundaria post-obligatoria) y de manera cada vez más uniforme (con unas reformas comprehensivas siempre fagocitadas por las materias académicas, a despecho de las promesas iniciales de multilateralidad, de comprehensividad no solo en el encuadramiento sino también en el contenido).

Para quienes habían elegido bien la familia al nacer, el tránsito por la escuela se debía dar por descontado, a imagen de sus mayores, y la cultura de la institución, desde el lenguaje hasta su papel instrumental en todo proyecto vital, resultaba familiar en sentido literal, es decir, similar a la que se respiraba en su familia. Para quienes no habían tenido tanto ojo sería una cultura extraña, incluso hostil, pero entre ellos no faltaban quienes verían en ella la puerta a un mundo de conocimiento nuevo y atractivo en sí mismo, además de una promesa de movilidad social que, en medio de cambios sociales profundos, podría, para ellos, ser real. Una combinación de atractivo intrínseco (la novedad, quizá la superioridad, de la cultura escolar) y extrínseco (la promesa de una recompensa social ulterior); si se le añadía un toque humano, un buen alumno y un buen maestro, la conjunción podía resultar perfecta. La persistente mitología sobre la cultura del esfuerzo, aquel interés en el estudio hoy ya perdido, encubre en realidad que unos necesitaban mucho esfuerzo y otros más bien poco, aunque *a posteriori* todos prefiriesen verse como personas *hechas a sí mismas* y sus profesores como quienes ofrecieron toda la ayuda necesaria a todo el que fuese digno de ella.

El problema hoy es que, al tiempo que la escuela se propone educar mucho a todos a la vez que ser igualitaria y aparentarlo, ambas motivaciones, la intrínseca y la extrínseca, fallan por distintas razones. La motivación intrínseca lo hace porque hoy, la escuela, tiene más difícil descubrir nada a nadie, incluso mantenerse a la altura de lo ya descubierto y conocido por otras vías, y es así por la concurrencia con unos medios de masas y un entorno digital omnipresentes, omniabarcantes y, por lo general, más atractivos. Y, la motivación extrínseca, porque la expansión hacia arriba del sistema educativo va más rápida que la reestructuración del sistema productivo, en particular porque crecen más las credenciales escolares que los puestos de trabajo a los que mentalmente las asociamos, y así, aunque la educación sea cada vez más una condición necesaria, es cada vez menos una condición suficiente, y todo escolar tiene su propia visión anticipada de un futuro con sobreeducación y subempleo, aunque en muchos aspectos sea errónea.

En todo caso, no hay mucho que la escuela pueda hacer para reestructurar el mercado de trabajo y ponerlo a la altura de las expectativas de los escolares... salvo engordar ella misma como nicho ocupacional (visto así, se podría saludar la inagotable demanda de más recursos como un acto de solidaridad de los actuales docentes con el futuro de sus mejores alumnos, pues de ahí han de salir los futuros profesores). Lo que sí podría hacer, pero no parece fácil, es tratar de recuperar su interés intrínseco, pero eso requiere una verdadera transformación. Las primeras líneas del relato corto "La lengua de las mariposas", en el que se basa el film homónimo que tanta emoción produjo en el gremio (y apuesto a que más entre los sindicalistas) ante las pantallas, están dedicadas a la epifanía que suponen para Moncho, niño de familia rural, pobre e inculta, las enseñanzas de Don Gregorio, que Rivas ejemplifica recorriendo todo el arco iris de las causas nobles engarzado en el catálogo de las asignaturas, o de su prefiguración en la escuela de primeras letras; o sea el mundo que abría la escuela, o la lectura, a una comunidad analfabeta. Pero esa ventaja de la escuela sobre la comunidad y del profesor ante el alumno ya no existe, porque el *big bang* del ecosistema digital ha

puesto todo ante los ojos de todos, particularmente de los equívocamente llamados *nativos digitales*, y también ha puesto lo mismo en forma más atractiva e incluso más pedagógica. Lo que en realidad daba ventaja a Don Gregorio, a todos los Don Gregorios, no era un posible saber enciclopédico que difícilmente podía tener un maestro, sino su dominio de la lectura y la escritura, su acceso al mundo del libro y de la imprenta y su conocimiento del medio al que venía a introducir al alumno. Pero el medio es ahora otro, el digital, el profesor no termina de llegar y el alumno puede que lo haya hecho antes. Solo en la medida en que el docente y la escuela se alineen con las posibilidades del nuevo entorno informacional podrán lograr la atención del alumno, conectar con su motivación intrínseca y ponerse en condiciones de proponerle un esfuerzo. Lo demás es disciplina autorreferente y vacía.

## De espaldas al mundo del trabajo, cada día más

España arrastra, como es sabido, la mayor tasa de abandono escolar prematuro de la UE (16%, frente a una 9.9 UE27). La de acceso a estudios superiores, sin embargo, es la quinta más alta entre los 27, el 72.2%, para el grupo de 20-29 años. ¿Cómo es posible eso? Porque salen pocos titulados intermedios, con secundaria superior, al mercado de trabajo, pero esto es lo mismo dicho de otro modo, basta restar porcentajes. El secreto es más prosaico: o la universidad (en cualquiera de sus grados) o nada, o sea, el mínimo, la graduación e incluso la mera certificación en ESO, la salida a los 16 años de edad de cualquier manera. Los adolescentes españoles se sienten poco atraídos por la formación profesional; incluso, dentro de esta, se concentran en las actividades destinadas al trabajo de oficina y sector cuaternario, no a las actividades industriales ni a los oficios manuales. Podemos vincular esto a características de la sociedad española que dependen poco o nada de la educación: una tradición contraria a la formación para el trabajo manual, tan pronto se tienen algunos estudios (que a su vez se puede remitir a la supremacía histórica del catolicismo, a la idiosincrasia de los hidalgos, a las oportunidades de empleo juvenil no cualificado en construcción y hostelería...), a disfunciones de la ordenación educativa (no hay vías continuidad para quien no se gradúa en ESO) o a la cultura selectiva del profesorado, que tiene la competencia exclusiva sobre la evaluación de la enseñanza obligatoria (la repetición, cuya tasa es también la más alta de la UE, provoca llegar a los 16 años y poder abandonar la escuela antes de llegar al último curso de la ESO, o necesitar más años para alcanzar este). En la balanza hay que hacer constar que el ministerio dirigido por Isabel Celaá hizo una fuerte apuesta por la formación profesional y esto se ha notado en la matrícula del último curso.

Pero, si estamos entre profesores, la cuestión es qué tenemos que ver con esto, y resulta difícil desvincularlo del desconocimiento e incluso la hostilidad del colectivo hacia el mundo del trabajo. Con la excepción parcial de la Formación Profesional, el profesorado español tienen poca o ninguna (otra) experiencia laboral, algo que sucede por doquier, pero más en los países con un régimen funcional, acceso por oposiciones y movimiento por escalafón, pues ese paquete implica una opción más temprana, aunque lleve a la precariedad del interino, e impide una entrada directa desde otros sectores. En una investigación realizada hace decenios con otra finalidad ya encontramos que la visión de las ocupaciones que tenían los profesores de secundaria no iba más allá de la lista de las facultades de las que habían salido (biólogo, filósofo, etc.). Hoy hay orientadores, pero su enfoque es más psicológico y pedagógico (qué le gusta al orientando, qué materia se le ha dado bien) que basado en el conocimiento del mercado y la organización del trabajo.

Sufrimos, en fin, a través de una parte importante e ideológicamente muy combativa del profesorado, la influencia de la vieja idea platónica y aristotélica (propia de su sociedad esclavista) según la cual la única educación digna y verdadera es la que no tiene por objeto preparar para los *oficios viles*; la formulación actual y políticamente correcta es que debemos educar para el desarrollo personal, la ciudadanía crítica, el desarrollo sostenible y una larga lista de valores más o menos indiscutibles, pero nunca *al servicio* del mercado, los empleadores, el neoliberalismo, etc. A día de hoy, el efecto ha sido no solo un reclutamiento escuálido para la formación profesional, sino también la reabsorción academicista de cualquier amago de encontrar un espacio o abrir una puerta al trabajo y a la formación para el mismo en la enseñanza obligatoria (cierre del acceso a la formación profesional sin la graduación en la ESO, pero excesivo en ella de lo académico, colonización en su día de las EATP y después de Tecnología, rechazo de iniciativas como la Educación Financiera...).

Conviene recordar, por cierto, que la orientación viene a menudo dada por otras influencias o experiencias, o al menos que no depende sola ni necesariamente de la experiencia escolar. Hay una cierta tendencia a considerar que los niños vienen en blanco y la escuela les va a descubrir cuáles son sus intereses, cuál de sus inteligencias múltiples será más oportuno cultivar o incluso les va a permitir descubrir su *pasión*, pero lo cierto es que es más probable que encuentren su vocación fuera que dentro... salvo quienes descubren dentro la de ser maestros y profesores, claro está, aunque no sea la mejor ayuda para comprender a quienes no lo hacen. Un grupo manifiestamente perjudicado desde esta visión es el de los sectores gitanos más tradicionales, entre los que una orientación profesional afianzada en generaciones (ciertos oficios tradicionales y otros no tanto) y vigente es sencillamente ignorada, en una curiosa combinación que achaca al grupo con la falta de esfuerzo, ignora su modo de vida y lo fuerza a una fórmula de café para todos que le queda más lejos que a nadie. El resultado es la deserción escolar masiva, pero la institución y la profesión no pueden tener la culpa, pues es sabido que son igualitarias (a su manera, es cierto) y las trayectorias *de éxito*, o sea, conformes al canon, funcionan como árboles tras los que ocultamos el bosque.

## ¿Alguna vez se cumplió la promesa igualitaria?

Queda, en fin, la cuestión de la equidad. En realidad, si entiende como justicia, bien podría haber englobado la coeducación y la inclusión de la diversidad (salvo que estas se ven solo, o aparte, como problemas de reconocimiento. Me temo, sin embargo, que, en el mejor de los casos, entrar solo en el saco general, sin un apartado propio, es indicativo de la centralidad perdida por la desigualdad de clases (hace cien años, era al revés, agotaba la *cuestión social*). Me parece evidente que hemos terminado siguiendo la senda norteamericana: las desigualdades *adscriptivas* (sexo, etnia, discapacidad...) al primer plano y las *adquisitivas* al segundo, y suscribo aquello, pero no esto.

Como ya adelanté, la escuela no nació para igualar sino todo lo contrario. Hoy la consideramos parte esencial de los derechos sociales y entendemos, en modo muy rawlsiano, que todo el mundo tiene derecho a una educación básica igual (la obligatoria) y a igualdad de oportunidades más allá de esta (antes y después). En la primera parte ya conocemos el problema: no todos los centros son iguales, ni todos los centros tratan a sus alumnos por igual, ni hacerlo es siempre una garantía de equidad. En la segunda, la cuestión es la magnitud de las diferencias o, más exactamente, si el límite para los *mejores* alumnos es el

cielo, dónde ponemos para los demás el *suelo*, es decir, qué les garantizamos. Hablo, pues, de igualdad o equidad escolares, no más.

Cuestión distinta es si el esfuerzo igualitario de la escuela tiene efectos más allá de ella, y concretamente efectos redistributivos en la sucesión de las generaciones, si potencia la movilidad social o, por decirlo en la terminología que se ha hecho más popular, y que yo considero bastante desafortunada, si funciona el *ascensor social*. Aquí hay que empezar por señalar que, antes de preguntarnos si la gente *se mueve* (cuánta movilidad), debemos preguntarnos entre qué puntos (cuánta desigualdad). Por explicarlo de una forma sencilla, no es lo mismo preguntarlo donde los ingresos del quintil inferior son la cuarta parte que en el superior (Noruega) que donde son un diecinueveavo (Brasil) (menos de un séptimo en España, para curiosos). Hay que señalar también que la mayor parte de lo que, en la experiencia individual, se vive como movilidad ascendente, vertical (los hijos alcanzan una mejor posición que los padres), en realidad no es más que movilidad horizontal (los hijos encuentran otra estructura de posiciones que los padres). Amancio Ortega es un caso de movilidad social ascendente (sin escuela mediante, por cierto) y cualquiera podría señalar unos cuantos más, de todos conocidos o solo suyos. En cambio, que millones de hijos de campesinos se conviertan en obreros, los nietos en oficinistas y los bisnietos en informáticos no lo es, es apenas movilidad horizontal, por más que cada generación viva mejor que la anterior porque toda la sociedad lo hace, incluidos los que están más abajo o puede que especialmente estos. Entrar a discutir los datos no es para una introducción.

Sí lo es llamar la atención sobre el entusiasmo de los educadores por la meritocracia. Podría decirse que la inventó uno, Platón, quien propuso confiar el gobierno de la república a los filósofos, los hombres de mayor valor (Marx escribió que eso era la idealización ateniense del sistema egipcio de castas), y que la bautizó Michael Young en una ficción distópica que título, irónicamente, *El ascenso de la meritocracia* (un híbrido de latín y griego deliberadamente inconsistente). La ironía al cubo es que pocos leyeron el libro pero todos se quedaron con el término, que ha terminado por volverse aspiracional. Wall Street y Harvard, el milenarismo sistema de exámenes chino y los hackers, derecha e izquierda (en particular los *renovadores* de la política, Ciudadanos y Podemos): todos están a favor de la meritocracia, sea para celebrarla o para lamentar que todavía no sea la “verdadera”. El problema es que el gran valedor, siempre implícito y a menudo explícito, de la meritocracia es el sistema escolar, incluida la profesión docente, pues ¿no somos nosotros mismos la demostración de que estudiando se puede llegar tan lejos como se quiera? Solo hay un matiz, y es que la idea general de meritocracia suele fundamentarse en alguna combinación de inteligencia más educación, suponiendo que la primera es o tiene un componente genético, mientras que la idea propiamente escolar, que antaño consistía en que la institución sería capaz de detectar y seleccionar lo primero (la inteligencia) y aportar lo segundo (educación), lo hace cada vez más en la idea de compensar aquella, si fuera necesario, con esta (es decir... con más recursos). En otras palabras: puede que estemos contribuyendo, y mucho -más de la cuenta-, a legitimar la desigualdad.

## Y una coda

Por último, voy a acogerme a la propuesta de deconstruir los estereotipos, ser disruptivo y pensar *fuera de la caja* para sugerir una reflexión sobre dos cuestiones que no están en la agenda. Las que están pueden y

deben ser, no hace falta repetirlo, examinadas y respondidas de manera innovadora, aunque fuera para llegar a las mismas conclusiones, pero se convendrá en que, como preguntas, llevan mucho tiempo ahí. Pero hay otras dos que no llevan tanto, o que no tienen el lugar que merecen, y no quiero dejar de apuntarlas.

La primera es qué va a suponer la transformación digital (más que innovación digital o que digitalización). No voy a intentar siquiera apuntar aquí la respuesta, solo señalar que va a ser una transformación más amplia, más profunda y mucho más rápida que la que supuso la imprenta... y esta fue, realmente, la que hizo posible la creación de una profesión docente a la medida de un sistema escolar de masas y la configuró como ahora la conocemos. Creo que no hay ni mucho menos que temer, al menos por algunas generaciones, la manida sustitución de los docentes por robots, ni por un puñado de profesores mediáticos, pero sería de una ceguera increíble pensar que únicamente estamos discutiendo si incorporar o no, y cómo, algunas nuevas herramientas. Lo que hay que temer es seguir encastillados en continuar modelos obsoletos que apenas se sostienen gracias a la existencia de un público cautivo.

La segunda es qué sentido tiene que el profesorado sea un cuerpo funcional. Lo tuvo sin duda en la constitución del sistema educativo, frente a la arbitrariedad política, como compensación por una retribución, para asegurar la movilidad por todo el territorio nacional, etc., y lo tiene, claro está, en la medida en que es un *derecho adquirido* por quienes decidieron su futuro con esa expectativa a la vista. Pero los peligros de ayer ya no existen, los contratados laborales en otros ámbitos de las administraciones públicas son tremendamente estables y lo que ya es nada más que un privilegio también se ha convertido en un obstáculo potencial y real para el buen funcionamiento de los centros y para el cambio necesario. ¿Por qué mantenerlo indefinidamente para las promociones que vengan? Por las ventajas que supone, claro, pero eso no es motivo suficiente ante la sociedad, pudiendo ser incluso un paquete de incentivos contraproducente en sí mismo. Fue una reivindicación generalizada y sentida en los setenta, aunque los gobiernos de la época nunca se apearon del modelo funcional (y su contraparte de interinidad abusiva) y los sindicatos no tardaron en apuntarse. No tengo duda de que CCOO o cualquier otro sindicato que hoy resucitase la idea sorprendería a propios y extraños y enfadaría a los opositores en capilla, pero los ya funcionarios no se verían afectados y los futuros profesores encontrarían un sistema más racional de acceso, mientras que los interinos se dividirían. Mi opinión es que la educación ganaría.



# 1 ¿Es la escuela mixta coeducadora?

**Marina Subirats**

Decir que la escuela mixta es coeducadora, como decir que no lo es, sería ignorar que la coeducación implica y es consecuencia de un cambio muy profundo de la sociedad, que no puede producirse en poco tiempo, sino que supone un largo proceso de gestación, de avances y retrocesos, de logros que, una vez alcanzados, permiten descubrir nuevos objetivos y nuevos horizontes. De modo que para contestar correctamente esta pregunta necesitamos un cierto recorrido, para ver cómo se han ido gestando los cambios y cuál es el planteamiento actual al que se ha llegado.

Y ello por una razón: a menudo la educación ha tenido aspectos social y culturalmente innovadores, más avanzados que el conjunto de la sociedad en la que se inserta. Los y las profesionales de la educación han sido históricamente personas interesadas por el conocimiento y por el progreso en mayor medida de lo que lo han sido sus conciudadanos y conciudadanas de las mismas épocas. Pero al mismo tiempo, la educación tampoco puede ser totalmente rupturista, no puede avanzar ideas muy distintas de las que comparte la mayoría de personas. Si así fuera, muchas familias no estarían de acuerdo en que sus hijos e hijas fueran escolarizados en un tipo de argumentos, conocimientos y creencias no compartidas o incluso contrarias a las vigentes en el ámbito familiar. De modo que, en general, las escuelas avanzan ideológicamente a un ritmo similar al de la propia sociedad, aunque, en cierta medida, puedan ir algo por delante de la media de la ciudadanía.

La coeducación supone conseguir la total igualdad entre hombres y mujeres; este ha sido su propósito desde el inicio. Sin embargo, no es fácil ponerse de acuerdo sobre el significado del término “igualdad”, que también ha ido variando con el tiempo, y ha pasado por diversas concreciones, en gran parte debidas a la paulatina penetración del feminismo en las sociedades contemporáneas. De modo que para responder a la pregunta inicial haremos un pequeño excurso por la historia para ver la evolución de las formas coeducativas en las distintas etapas y su significado y situación en el momento actual en nuestro país.

## De la escuela segregada a la escuela mixta: una historia compleja<sup>4</sup>

Cuando a finales del siglo XVIII comienza a generalizarse en España la educación escolar, esta está pensada inicialmente para los niños. En la cultura del momento, hombres y mujeres son concebidos como seres totalmente diferentes, biológicamente, por supuesto, pero también respecto de los roles sociales que deben desempeñar. A partir de esta idea, la propuesta de una escolarización conjunta no tiene ningún sentido, dado que se parte de la base que las niñas están destinadas a ocuparse de sus familias y no deben tener ningún papel en el ámbito público. De hecho, se crearon a algunas escuelas para niñas, como las de Mira del

---

<sup>4</sup> Para un análisis histórico de la educación en España a lo largo del tiempo puede consultarse PEREZ CANTÓ, P., (2008) “Las mujeres en el sistema educativo español: Experiencias del pasado y reflexiones hacia el futuro.” en ALONSO GONZALEZ, D. y RODRIGUEZ MARIN, V. (dir.) *La mujer en el siglo XXI: desigualdades, retos y oportunidades* Universidad Autónoma de Madrid.

Rio en Madrid, pensadas para instruir en algún oficio a niñas de familias pobres para que estas tuvieran algún medio de ganarse la vida. Pero la gran mayoría de las escuelas que se fueron creando en España estaban pensadas para educar a los niños, de acuerdo con los estereotipos de género vigentes en aquel momento<sup>5</sup>.

A lo largo del siglo XIX van surgiendo las escuelas de niñas. El curriculum prescrito en ellas es muy diferente del previsto para los niños. Las principales enseñanzas que recibían las niñas eran las de coser y rezar, y ni siquiera era obligatorio, durante la mayor parte del siglo, que aprendieran a leer. Hubo algunas escuelas mixtas, a las que acudían niños y niñas, aunque habitualmente las clases eran también separadas. Fueron las escuelas de los pueblos pequeños, con pocas criaturas, en las que, además, ya era difícil mantener a un único maestro, dado que eran los ayuntamientos los encargados de su vivienda, manutención y salario, y muchos de ellos no conseguían llegar a los presupuestos mínimos.

Hacia finales del siglo XIX comienzan a producirse cambios importantes en el tratamiento de los sexos en la educación. Siguiendo el impulso del sufragismo, el movimiento feminista de la época, que se plantea ya la necesidad de un cambio total en el estatus y forma de vida de las mujeres, la Institución Libre de Enseñanza, plantea la necesidad de educación de las mujeres. La ILE tuvo gran influencia en aquel momento, y fue una cantera de grandes intelectuales españoles que difundieron ideas innovadoras sobre la sociedad. De modo que en el primer tercio del siglo XX, momento de una profunda renovación pedagógica en algunas zonas de España, surge el objetivo de la coeducación como uno de los puntos básicos de la nueva educación; la renovación pedagógica, impulsada sobre todo por maestras y maestros, supone un punto de partida revolucionario, en aquel momento, y objeto de un profundo conflicto entre los sectores modernizadores y los sectores más atrasados de la población, liderados, estos últimos, por la Iglesia, la institución que de modo más pertinaz se ha opuesto siempre a la coeducación.

Ya desde los primeros años del siglo tenemos ejemplos de escuelas mixtas, como fueron las creadas por Ferrer y Guardia en Barcelona con el nombre de “Escuela Moderna” que partía de un ideario que entronca con las ideas anarquistas. La oposición de la Iglesia y de los sectores conservadores dificulta la extensión de la escuela mixta, que en aquel momento es considerada como la pieza clave para alcanzar la coeducación. Es decir, en esta etapa, la escuela mixta es el objetivo de la coeducación: conseguir que niños y niñas compartieran las mismas escuelas y también el mismo curriculum, aunque pudiera haber algunas enseñanzas diferenciadas para cada sexo, era un paso importantísimo y considerado como el elemento básico para alcanzar la igualdad.

De hecho, en la concepción coeducativa de esta época el sistema educativo no es modificado en profundidad. No se revisan los currícula ni se hace ninguna revisión de lo que debe enseñarse en las escuelas; simplemente, las niñas son admitidas en las escuelas de niños y sometidas al mismo tipo de educación, con alguna excepción, como he dicho, consistente en el aprendizaje de las labores y, en algunos

---

<sup>5</sup> Para un análisis más amplio de la educación de las mujeres en España desde finales del XVIII hasta principios del XX puede verse mi artículo: SUBIRATS, M. (1991) El modelo de educación femenina en la etapa de formación de la escuela moderna en VV.AA. *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Este artículo ha sido recientemente incluido en el libro *Educación a las mujeres. La construcción de la mirada coeducativa*, publicado por la Universidad de Valladolid.

casos, de otras enseñanzas relativas al cuidado del hogar. Pero, por así decir, la escuela mixta no se construye sobre la base de la fusión de los dos modelos educativos anteriores, sino sobre la generalización del modelo masculino, con algún añadido específico para la educación de las niñas. Es decir, dado que el modelo de la educación ha sido construido pensando en los niños, que es considerado el modelo no sólo masculino sino universal, el cambio que se produce consiste en poner al alcance de las niñas el mismo tipo de instrucción ya existente, entendiendo por lo tanto que se admite su acceso a los saberes pensados como universales. Un cambio indudablemente muy notable, y que constituye un primer paso hacia la coeducación, pero aún muy lejos de que podamos considerar que la educación es igualitaria. Han sido admitidas las niñas, no el género femenino, en lo que tiene de valores, perfiles humanos, tareas, puntos de vista, es decir, en lo que tiene de cultura específica, ni siquiera reconocida. Una buena muestra de ello es que toda la literatura educativa sigue siendo formulada en masculino, sin mención a la presencia de las niñas, o, como máximo, alguna disposición final, en el caso de las leyes, describiendo que habrá algún tipo de enseñanza destinado solo a ellas.

Sin embargo, hay que subrayar la importancia de la implantación de la escuela mixta, y el hecho de que supone un paso muy importante hacia la coeducación, aunque hoy pensemos que se trata aun de un inicio en el camino de la igualdad. La coeducación constituyó un elemento distintivo de la pedagogía avanzada; más aún, constituyó uno de los puntos de referencia de la modernización española, defendida por las maestras y maestros más progresistas y por aquellos sectores de la sociedad innovadores frente a la España tradicional. De modo que, a partir de la implantación de la II República, en 1931, la política educativa hizo de la escuela mixta, entendida como un elemento de igualdad, uno de sus objetivos fundamentales del cambio educativo. Las escuelas segregadas comenzaron a convertirse en mixtas, bajo el impulso del ministro Marcelino Domingo. Lamentablemente, la guerra interrumpió esta transformación, como tantas otras, de modo que tan sólo aproximadamente un 30% de las escuelas habían pasado a ser mixtas al final de la guerra civil. Un éxito conseguido en muy pocos años, que dio un extraordinario empuje a la educación de las mujeres y a la incorporación de maestras dispuestas a innovar y realizar cambios en profundidad.

## **El retroceso en el franquismo y la situación al inicio de la etapa democrática**

El enorme esfuerzo de la II República por educar a las mujeres españolas fue destruido de un plumazo en el franquismo, ya desde 1938, con las primeras leyes educativas, y posteriormente con la legislación de 1945. Regreso a la escuela segregada, con muy pocas excepciones siempre vigiladas. Bajísima calidad de la escuela pública, en la que no se invierte. Retroceso en la educación de las mujeres, que vuelven a los rezos y costura como pilares de una educación destinada a formar amas de casa. Con la lectura y la escritura incorporadas, sí, pero sin un excesivo énfasis. Como anécdota cabe recordar, por ejemplo, que la prueba más difícil para las futuras maestras a la hora de conseguir el título era la presentación de una canastilla cosida completamente a mano, con sus jaretas, puntillas y cordoncillos. Y ello no en el año 40, sino hasta los sesenta. Todo ello como consecuencia de un retroceso en los conceptos relativos a la división sexual del trabajo, que impone de nuevo una visión totalmente diferenciada de los destinos y papeles en la sociedad de hombres y mujeres, y por lo tanto considera que hay que educarlos separadamente.

La escuela mixta queda prácticamente prohibida por más de 30 años, y hay que esperar a 1970 para que se produzca un cambio. En efecto, la Ley General de Educación, aprobada en aquel año, no habla de coeducación, un término que se consideraba vinculado a la II República y a todos sus supuestos desaciertos, pero en cambio se dice que nadie podrá ser discriminado por razón de sexo en las escuelas públicas. De ello se derivó inmediatamente la posibilidad de convertir las escuelas públicas en mixtas, y también muchas de las privadas. Como sabemos, algunas privadas, especialmente algunas vinculadas a la Iglesia, siguieron siendo segregadas por sexo, y continúan siéndolo en la actualidad.

Esta transformación se produce a lo largo de los años setenta. Al principio con dificultades, puesto que las rutinas habituales conducen a que en las antiguas escuelas de niñas haya aun mayoría de niñas y viceversa, cosa que en aquel momento originó algunos conflictos al ser muy desigual la composición por sexos en muchas aulas y escuelas. Pero a partir de los años ochenta, aproximadamente, el problema está resuelto y la gran mayoría de los centros de primaria y secundaria son ya centros mixtos. Una transformación que tiene una consecuencia muy visible sobre los niveles de escolarización de las niñas que ya a finales de la década de los setenta superan al número de niños como estudiantes de bachillerato, y, a finales de los ochenta, también como estudiantes universitarias.

Estos datos nos permiten dar ya una primera respuesta a la pregunta de si la escuela mixta es coeducativa: introduce, efectivamente, un primer nivel de igualdad entre hombres y mujeres, al tener como resultado el gran avance educativo de las mujeres que se produjo a partir de la conversión de la escuela segregada en mixta. Es importante subrayar este hecho, puesto que siguen habiendo, en este momento, corrientes de pensamiento que abogan por el regreso a la escuela segregada, aludiendo a que en la escuela mixta las niñas tienen un papel secundario y reciben menos atención del profesorado -algo que, efectivamente, se produce todavía- o incluso que los niños no pueden desarrollar plenamente su masculinidad en las escuelas mixtas como consecuencia de la presencia mayoritaria de maestras. Argumentos ambos que suelen esconder una concepción todavía muy desigualitaria de las capacidades y papeles sociales de hombres y mujeres, y que, de hecho, parten habitualmente de posiciones opuestas a cualquier forma de liberación e igualdad de las mujeres.

## **Profundizando en la coeducación**

A partir de años setenta, cuando ya la escuela mixta fue mayoritaria en España, surgió la pregunta de si este tipo de escuela representaba la consecución de la igualdad educativa entre chicas y chicos, o si quedaban aun aspectos que implicaban la existencia de una desigualdad y un predominio masculino en el ámbito educativo, con el consiguiente perjuicio para las chicas. Y fue así como se iniciaron una serie de investigaciones destinadas a comprobar hasta donde la escuela mixta ya satisfacía todas las premisas de la coeducación o era únicamente un paso más para conseguirla.

Esta etapa significó un cambio importante en los objetivos coeducativos, hasta el punto que en el ámbito anglosajón, por ejemplo, en el que el término "*coeducation*" había estado, como en España, unido a la consecución de la escuela mixta, este nombre fue abandonado, dado que se consideró que la escuela mixta no era un cambio suficiente; y a partir de aquel momento se utilizó el término "*non sexist school*" para

designar un objetivo que aparentemente iba más allá de la coeducación, si esta era entendida únicamente como escuela mixta. En España no fue así, y el término “coeducación” se siguió utilizando para designar los nuevos objetivos a conseguir, al considerar que, de hecho, se trataba de dar un paso más, pero que el objetivo de igualdad educativa no había variado. Ello ha creado algunos equívocos en foros internacionales, pero lo cierto es que el término “coeducación” se ha consolidado en España, y es fácil explicar las diferencias terminológicas que se plantean respecto de los términos usados en inglés.

Los primeros trabajos de investigación que se dieron a conocer revelaron que, efectivamente, la escuela mixta había supuesto avances importantes en la educación de las niñas, y una normalización de los currícula y de los niveles educativos alcanzados. Pero que, sin embargo, persistían un conjunto de elementos culturales que seguían ignorando la existencia de las mujeres. Así, por ejemplo, los primeros análisis de libros de texto mostraron la escasísima mención de mujeres, tanto en los casos de mujeres conocidas por sus aportaciones culturales, sea literarias, científicas, artísticas u otras, como de mujeres que han destacado por sus hechos a lo largo de la historia o, incluso, de mujeres anónimas que constituyen, junto con los hombres, la base indiscutible de las sociedades que nos han precedido<sup>6</sup>. Las menciones a las mujeres en los libros de texto no sólo son escasas y silencian las aportaciones realizadas por ellas a lo largo de la historia, sino que, cuando aparece alguna mujer, es habitualmente mostrada en tareas consideradas típicamente femeninas, reforzando por tanto los estereotipos existentes. Es decir, el mensaje que reciben las niñas es que existe un mundo en el que suceden muchas cosas, pero tan sólo está al alcance de los niños, mientras que su destino propio va unido al hogar y a las tareas de cuidado, porque no hay ejemplos de mujeres que se hayan dedicado a otras actividades. Y este es un mensaje que no sólo captan las niñas, sino también los niños, para los cuales el conocimiento de la ciencia, la historia, la literatura y todo lo que van aprendiendo en las escuelas es una prueba de que son ellos los que ejercerán el poder y tomarán las decisiones, mientras que las niñas se dedicarán a cuidarles. Todo ello como un orden natural e inamovible, el orden establecido y lógico porque es presentado como derivado de la naturaleza de cada uno de los sexos.

Algo muy similar se puso al descubierto al analizar los cuentos infantiles. Si en los libros de texto hay muy pocas menciones a las mujeres, no es así en los cuentos, poblados de figuras femeninas que ejercen de princesas, de madres, de muchachas casaderas o de abuelas. Pero siempre, en contraposición con las formas de vida de príncipes, abuelos, padres o chiquillos, que son activos, viven aventuras, tienen poder y dominan el mundo, mientras las figuras femeninas deben ser salvadas, protegidas, hermosas y obedientes. Antes de que las niñas hayan podido desarrollar el mínimo sentido crítico, sus cerebros son atiborrados de historias e imágenes que les prescriben un deber ser subordinado y pasivo. Y, de nuevo, también los niños reciben y asimilan este mensaje.

---

<sup>6</sup> Para una comparación de los libros de texto entre los que eran vigentes a finales de los ochenta y los vigentes hacia 2010, ver los siguientes trabajos: GARRETA, N, y CAREAGA, N. (1987) *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*. Madrid. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. Y LOPEZ NAVAJAS, A. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada", *Revista de Educación* (363), 2014 (enero-abril), págs. 282-308. <http://www.revistaeducacion.mec.es/>.

Otro de los aspectos que se puso de manifiesto en aquellos años, y que ha sido objeto de múltiples debates, es el uso y formas del lenguaje. Según la convención, el masculino plural equivale a un universal, pero ello evidentemente implica un ocultamiento de las mujeres, puesto que ante el masculino plural nunca sabemos si se refiere exclusivamente a los hombres o si las mujeres también están comprendidas. Y, en cualquier caso, no son nombradas. Ello no sólo ocurre en la escuela, por supuesto; es una característica de las formas empleadas en toda la sociedad, con muy pocas variantes en las diversas lenguas. Una característica que no sólo es habitual en el lenguaje hablado, sino también en el escrito. Y que en el ámbito educativo se manifiesta a través de las referencias a “los maestros”, “los profesores”, “los directores”, “los alumnos”, ... incluso en centros en los que la docencia es ejercida únicamente por mujeres, como consecuencia de su mayor número en las etapas de preescolar y primaria.

Más allá de los textos y los aspectos educativos formales, se empezó a investigar en aquella etapa en relación a lo que se ha llamado el “currículum oculto”, es decir, el conjunto de actitudes, mensajes, materiales y hábitos que se desarrollan en los centros educativos de forma espontánea, o, mejor dicho, en forma no consciente, como derivados de una cultura que establece unas lógicas generales de comportamiento que adoptamos de manera automática, sin ser plenamente conscientes de nuestros actos y de sus significados. El currículum oculto es especialmente importante precisamente por su carácter no controlado por una normativa externa, y, por lo tanto, no sometido a críticas o reflexiones sobre su adecuación y consecuencias. Así, se iniciaron también investigaciones en las que se observaban, a través de pequeñas filmaciones, momentos de la práctica escolar cotidiana aparentemente anodinos. Una de las investigaciones nos permitió comprobar que el profesorado dirigía en mayor medida su atención a los niños que a las niñas<sup>7</sup>, que a estas se les hablaba menos y que, en determinados casos, eran utilizadas por las maestras para dar pequeñas ayudas a los niños o para tratar de calmarlos, cuando se creaba alguna tensión entre el alumnado. Nuestra conclusión entonces fue precisamente que, mientras en los niños se permite e incluso se tiende a estimular un cierto grado de movilidad y de violencia, en las niñas todo ello no está permitido. Y, frente a la agresividad de los niños, las maestras -en mayor medida que los maestros- se apoyan en las niñas para conseguir el control de los alumnos. Todo ello, por supuesto, de modo no consciente y con la convicción de estar dando el mismo trato a niñas que a niños.

Esta investigación permitió además comprobar empíricamente algo que se había apuntado ya en aquel momento: que las niñas tienden a adaptar su comportamiento a los estímulos que reciben de su entorno. Así, por ejemplo, en la mayoría de las aulas estudiadas el maestro o la maestra se habían dirigido un mayor número de veces a los niños; en estos casos, las niñas habían intervenido mucho menos que los niños. Por el contrario, en las pocas aulas en las que el profesorado se había dirigido con mayor frecuencia a las niñas, estas habían intervenido más que los niños. Es decir, mientras los niños reciben indicaciones que les incitan a intervenir cuando lo desean, las niñas reciben un conjunto de mensajes que les indican que deben hablar cuando se les habla y callar cuando no se les habla. La vieja norma presente en tantos escritos dirigidos a las niñas o a sus educadoras consistente en subrayar lo que Amelia Valcárcel ha llamado “la ley del agrado” como máxima para el comportamiento femenino: estar siempre atentas a lo que se desea de nosotras,

---

<sup>7</sup> Subirats, M. y Brullet, C. (1988) *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid. Instituto de la Mujer.

hablar o callar según se nos indique, siempre obedeciendo a algún hombre, como prescribió de forma totalmente explícita Rousseau en el capítulo quinto del *Emilio*.

Otro aspecto del curriculum oculto que ha sido analizado y ha mostrado la existencia de una profunda desigualdad en la educación mixta es el de la utilización de los patios de juegos y, en general, del espacio en los centros educativos. Se espera de los niños que sean activos, se muevan, dominen el espacio; de las niñas, todo lo contrario, que sean quietecitas y no pretendan dominar, ni en el espacio físico ni en el social. Ello tiene como traducción un uso diferenciado de los espacios, y es especialmente visible en los patios de juegos. No sólo los patios son ocupados mayoritariamente por los niños, de forma muy evidente en sus espacios centrales, sino que, en los últimos treinta años, aproximadamente, el predominio de los deportes en la vida social ha conducido a la modificación de los patios escolares, que en gran parte se han transformado en pistas de deporte, incluso, muchos de ellos, ocupados por los padres del alumnado durante los días festivos. Ello ha supuesto una mayor marginación de las niñas y de sus juegos: si el centro del patio está presidido por una portería de fútbol o por unos palos de baloncesto, ¿hay alguna duda de a quien está reservado este espacio? Los niños lo ocupan con total naturalidad, puesto que el diseño mismo de estos espacios tiende a indicar que se han preparado para ellos.

Cuando hemos señalado este dato<sup>8</sup> la respuesta del profesorado suele ser siempre la misma: “Las niñas también pueden jugar a fútbol”. De nuevo, el mismo criterio: el sistema educativo ha sido diseñado para acoger a los niños, pero ahora, ¡oh maravilla! admite también a las niñas e incluso las invita a unirse a los juegos de los niños. Sin embargo, los juegos de niñas han sido olvidados, puesto que cada vez disponen de menos espacios y menos prestigio. Como en otros ámbitos de la sociedad, la igualdad ha consistido, hasta el momento, en permitir el acceso de las mujeres a los espacios, actitudes y posibilidades que durante milenios fueron reservados a los hombres, no en equilibrar la presencia de lo que se había considerado como propiamente femenino o propiamente masculino en una educación que convirtiera ambos tipos de roles y posibilidades en universales.

Este mismo carácter androcéntrico que se observa en el curriculum oculto está presente, también, en el curriculum abierto, es decir, en el tipo de programación y contenidos que caracterizan el sistema educativo actual, y ello a todos los niveles, es decir, no sólo en las Universidades y enseñanzas medias sino también en la primaria. No sólo están ausentes del curriculum todos los saberes adecuados para el cuidado de las personas, que siempre se ha considerado como una tarea propia de mujeres; la mayoría de materias educativas están desarrolladas desde un punto de vista de la cultura de los hombres, en sus ejemplos, en el tipo de problemas que proponen, en la manera de desarrollarlas. Y todo ello, evidentemente, tiene consecuencias importantes para las mujeres.

---

<sup>8</sup> Subirats, M. y Tomé, A (2007). *Balones fuera. La reconstrucción de los espacios desde la coeducación*. Barcelona, Octaedro.

## Las consecuencias negativas de la educación androcéntrica

A pesar de todo ello, el avance educativo de las mujeres en España -y en todo el mundo- es espectacular. Lejos de quedar demostrado que las mujeres no estaban hechas para el estudio, como se pretendió en tantos momentos de la historia, lo que se observa en este momento es que, en los países en los que no existen restricciones a su acceso a la educación, sus niveles educativos son superiores a los de los hombres: en España, las niñas tienen menor fracaso escolar en todos los niveles de la educación, completan sus estudios en menos tiempo que los niños, en promedio, y obtienen mejores notas en la mayoría de asignaturas. De hecho, en nuestro país, el nivel educativo medio de las mujeres ya es superior al de los hombres, a pesar de que en las generaciones de más edad no es así.

Se podría pensar, por tanto, que ya no existe ningún tipo de discriminación respecto de las mujeres y que la coeducación está conseguida. Y, sin embargo, no es así. Las mujeres, tal vez precisamente porque, aunque sea de forma inconsciente, sienten que no son las protagonistas de la educación, y que si quieren conseguir títulos académicos deben realizar un gran esfuerzo, consiguen, efectivamente, mayores éxitos educativos. La igualdad formal ha permitido estos logros. Pero, sin embargo, durante toda la etapa educativa, y a consecuencia de las formas androcéntricas y discriminatorias que he mencionado, y de otras muchas que impregnan los hábitos escolares, las niñas asimilan su papel secundario en la sociedad, la menor atención que reciben del profesorado, el menor impacto de sus éxitos educativos, la menor importancia de todo lo que dicen y hacen. De modo que, mientras en los aspectos formales, en los que, en cierto modo, predomina una mayor objetividad, consiguen mayores éxitos que sus compañeros, en el terreno de lo personal, de la construcción de su personalidad, internalizan el lugar secundario, la tendencia a un menor protagonismo, a una baja autoestima y a una rápida interiorización de la culpa. Un conjunto de características muy visibles ahora en las mujeres jóvenes con altos niveles educativos, que precisamente sorprenden por la contradicción que puede observarse entre los niveles educativos conseguidos y la inseguridad que aparece en otros momentos.

Al mismo tiempo, dado que la socialización de género no se realiza únicamente en la escuela, sino también en la familia y en todo el entorno con especial énfasis en este momento en las redes sociales y medios de comunicación, las niñas tienden a rechazar, en las etapas de elección de especialidad en formación profesional y en las universidades, aquellos estudios que aparentemente son poco femeninos, como algunas especialidades de ingeniería y, en este momento, los estudios vinculados a las nuevas tecnologías. De nuevo, la orientación curricular y el tratamiento que se da a determinadas materias contribuyen a la interiorización de estereotipos que ya están en la sociedad, y que llevan a las mujeres hacia los tipos de estudios menos prestigiosos, con las correspondientes dificultades a la hora de encontrar trabajo y con las correspondientes diferencias de sueldo a lo largo de la vida.

Pero el carácter androcéntrico de la educación no sólo perjudica a las mujeres; desde mi punto de vista es también muy negativo en este momento para los hombres, y especialmente para los niños que continúan siendo educados en modo tal que deben interiorizar ser valientes, triunfadores, competitivos e insensibles al dolor ajeno. Unas características de la masculinidad que en este momento están ya totalmente alejadas de las necesidades sociales, y que, por lo tanto, acaban siendo negativas para los propios hombres, abocados a unos perfiles que ya no tienen un objetivo preciso en la colectividad, y que, por lo tanto, les exigen demostraciones de fuerza y valentía que a menudo se vuelven contra ellos, llevándolos, incluso, a la muerte.

Me refiero al hecho que lo que se ha llamado “violencia de género” es, en realidad, violencia de género masculino, y se ejerce en mayor medida contra los hombres, e incluso contra sí mismos. Hecho que explica claramente el mayor número de muertes de varones que de mujeres desde los 3 años, y en una progresión creciente que llega a su máximo entre los 15 y los 30 años<sup>9</sup>.

Y, por supuesto, esta socialización diferencial y el predominio de los estereotipos masculinos crea un conjunto de dificultades sociales. En el ámbito público sólo se tiene en cuenta aquello que es necesario para el trabajo profesional y pagado, mientras que el trabajo de cuidado, absolutamente indispensable para la vida, no es tenido en cuenta en absoluto a la hora de pensar en las necesidades sociales, la distribución de los recursos y de los tiempos de trabajo. Con los conocidos problemas de las parejas a la hora de distribuir el conjunto de trabajo que supone la construcción de una familia. Por no hablar de los temas relativos al maltrato de las mujeres y a la violencia que se ejerce sobre nosotras, uno de los problemas más graves en este momento para la convivencia social.

Pero todo ello queda ya fuera del ámbito de la coeducación como tema de análisis, aunque por supuesto, requiera de la coeducación para poder encontrar una solución.

## ¿Dónde estamos ahora?

Poco a poco, por tanto, las diversas investigaciones han logrado hacer aflorar algo que durante muchos años había quedado oculto: el carácter androcéntrico de la educación también en la escuela mixta, y la necesidad de un cambio cultural que restablezca como necesidades humanas no marcadas por los sexos la gran mayoría de actividades que hombres y mujeres realizamos. De hecho, la única diferencia por el momento insalvable, a pesar de todos los intentos de la medicina y de los y las trans, es la que se establece en la reproducción humana a partir de la diferencia de los órganos sexuales, que, al menos por el momento, no permiten intercambiar funciones entre los sexos. Todas las demás actividades son probablemente intercambiables. Sólo el día en que desaparezcan los géneros y se mantengan los sexos sabremos con certeza si algunas de las actividades largamente atribuidas a uno u otro sexo tienen realmente alguna vinculación con la diferencia sexual, o si toda la diferencia -con exclusión, como he dicho, de la que se refiera a las funciones reproductivas- ha sido construida socialmente en las sociedades patriarcales a través de lo que llamamos “géneros”.

La escuela mixta está plenamente implantada, con las pequeñas excepciones mencionadas, y esperemos que no haya retrocesos en ella. Pero falta producir el cambio cultural que integre como dignas de formar parte de la educación las funciones que históricamente se han considerado femeninas, y que tales funciones sean, no sólo valoradas y transmitidas, sino también universalizadas, de modo que los niños sean socializados para poderlas ejercer. Hay que decir, sin embargo, que las escuelas españolas están aún muy lejos de ello.

---

<sup>9</sup> Sobre la sobremortalidad masculina publiqué un primer análisis en Castells, M. y Subirats, M. (2007) *Mujeres y hombres ¿un amor imposible?* Madrid, Alianza Editorial y he ido renovando la información a través de diferentes textos. Los datos siguen confirmando mis afirmaciones.

Y es que, a pesar de que la Constitución de 1978 indica la necesidad de igualdad y no discriminación por razón de sexo, no ha existido, hasta el presente, una política de implantación sistemática de la coeducación. Gran parte de los docentes han creído durante mucho tiempo que la coeducación estaba conseguida con la implantación de la escuela mixta. Es cierto que, en muchos centros, se han realizado experiencias coeducativas que desbordaban el marco de la escuela mixta, pero ello ha sido casi siempre por el impulso del profesorado, y especialmente de algunas maestras que se consideraban feministas. Pero este tipo de cambios difícilmente puede cuajar, puesto que, al surgir del propio profesorado, se diluye cuando cambia el equipo o cuando hay traslados. Mi experiencia a través de muchos años es que raramente cuaja la coeducación como cambio cultural: cuando existe un impulso del profesorado, se llevan a cabo innovaciones en este ámbito; visitado el centro al cabo de unos años, pocas se han consolidado y se siguen manteniendo.

La política estatal ha sido errática en este aspecto. La LOGSE propuso tratar el tema de la igualdad en forma transversal, que es la manera como debiera abordarse, puesto que no sólo se trata de una modificación del curriculum o de unas lecciones, sino de un cambio cultural en profundidad, que introduzca los trabajos de las mujeres a lo largo de la historia y la cultura del cuidado, transmitida por generaciones de madres a hijas. Pero la LOGSE no supo cómo enfrentar la cuestión de las transversales, y su temprana desaparición impidió el que pudieran desarrollarse formas de tratamiento adecuado. Con la llegada del gobierno del PP se produjeron retrocesos: se trataba de un tema que no interesaba a los populares, puesto que la Iglesia siempre se ha opuesto a él. La etapa del gobierno Zapatero no se caracterizó por grandes avances en el ámbito educativo, y por supuesto, tampoco en este: se trató de incluir la igualdad en la malhadada asignatura de “Educación para la ciudadanía”, hostigada por la derecha desde el primer momento de su formulación. Resultado: no se produjeron cambios dignos de mención en el ámbito escolar.

Posteriormente, la Ley Wert significó un nuevo retroceso; y la Ley aprobada recientemente, la LOMLOE, es la primera que fija entre sus objetivos una serie de aspectos de cambio para conseguir la igualdad educativa entre hombres y mujeres. Aún no se ha desarrollado plenamente, por tanto, no sabemos si realmente se producirá un cambio en este sentido, como permitirían esperar los enunciados de esta ley. Esperemos que así sea. Pero una ley no es suficiente para cambiar la cultura: muchas de las medidas necesarias para implantar una coeducación que eliminara completamente el carácter androcéntrico de la educación se formularon ya en la Ley contra la Violencia de Género, de 2004, y posteriormente en la Ley para la Igualdad de 2007. Y, sin embargo, ello no cambió en absoluto la pedagogía ni la forma de proceder de las escuelas.

En el momento actual, hay posibilidades de que este cambio, paulatinamente, se produzca. El feminismo ha hecho su trabajo y la sociedad va adquiriendo conciencia de la necesidad de un cambio en profundidad para resolver un conjunto de problemas que se derivan del mantenimiento de unos géneros ya obsoletos que no tienen utilidad social entre nosotros y que, por el contrario, constituyen una fuente de problemas, especialmente para las mujeres, pero también para los hombres, tanto para su vida personal como para la construcción de una familia. Pero esta mayor conciencia de la necesidad de igualdad no conseguirá, por sí sola, una auténtica coeducación. Constituye, y es lo fundamental, la base social y cultural sobre la que puede construirse la igualdad; pero la coeducación exige políticas específicas, preparación del profesorado, formación de las familias. Acciones concretas, que es lo que cabe esperar del actual gobierno.

## Bibliografía

En este momento la bibliografía sobre la coeducación es ya amplísima, por suerte. Más que dar todas las referencias bibliográficas que hablan del tema, me limito a incluir los libros directamente citados en el texto. Lectoras y lectores interesados en ampliar el tema podrán encontrar muchos títulos en Academia.edu o en Researchgate, donde están también muchos de mis artículos no citados aquí en detalle.

- CASTELLS, M. y SUBIRATS, M. (2007) *Mujeres y hombres ¿un amor imposible?* Madrid, Alianza Editorial.
- GARRETA, N, y CAREAGA, N. (1987) *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*. Madrid. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- LOPEZ NAVAJAS, A. "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada", *Revista de Educación* (363), 2014 (enero-abril), págs. 282-308. <http://www.revistaeducacion.mec.es/>.
- PEREZ CANTÓ. P., (2008) "Las mujeres en el sistema educativo español: Experiencias del pasado y reflexiones hacia el futuro." en ALONSO GONZALEZ, D. y RODRIGUEZ MARIN, V(dir.) *La mujer en el siglo XXI: desigualdades, retos y oportunidades* Universidad Autónoma de Madrid.
- SUBIRATS, M. (2021) *Educación a las mujeres. La construcción de la mirada coeducativa*. Valladolid, Ediciones Universidad de Valladolid.
- SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (1978) *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, M. y TOME, A. (2007) *Balones fuera. La reconstrucción de los espacios a partir de la coeducación*. Barcelona, Octaedro.



## 2 Escuela inclusiva, ¿integradora? Para entender la escuela hay que salir de ella

Xabier Aierdi Urraza / Andrea Ruiz Balzola

### ¿Es la escuela una institución sola?

En este documento abordaremos el imaginario socialmente existente sobre la escuela, sin saber si nos referimos a la escuela pública, a la educación en general, o a una idealización de lo que esta institución debiera ser. Cualquier imaginario es un conjunto de ideas, saberes, conocimientos, sentires que no constituye una visión homogénea, sino un *totum revolutum*, un cajón de sastre. Normalmente, es un haz contradictorio de posicionamientos, en el que sobresale subterráneamente el núcleo constituido por la visión ideológica dominante que opera en la sociedad de que se trate. Lo que emerge a la superficie no es la escuela en sí, sino la imagen -o imágenes- dominante que hay acerca de ella.

Muchas de estas imágenes las trataremos a continuación, pero vamos a partir de la idea que Elisa Usategui y Ana Irene del Valle, en colaboración con Imanol Zubero, subrayaron para un conjunto de estudios que desarrollaron para la Fundación Buesa: la escuela es la institución sola. No es una institución aislada, sino que es una institución sola. *A priori*, todo el mundo parece saber qué hacer con ella, de hecho, se hacen múltiples planes de educación, casi un intento por gobierno, pero a la hora decisiva nadie da un paso por ella y debe desenvolverse sola. Sola con su personal, con su alumnado, sola con sus dificultades en medio de una estructura social y política poco interesada en su desarrollo.

¿Sola ante el peligro? ¡Ojalá! Sola ante mucha indiferencia de signo muy diverso. La indiferencia hacia la escuela proviene de muchos lugares. Desde las políticas públicas que no la financian suficientemente, hasta los docentes cansados y frustrados que la habitan, pasando por los padres/madres que la precisan y simultáneamente desprecian. Y si estamos hablando de la escuela pública, otras redes escolares le plantean una competencia feroz.

Esta indiferencia es extensible también a aquellos sectores que han declarado el fin de la meritocracia, aunque muchos de ellos están a favor de la escuela pública. Pero con esta declaración provocan una minusvaloración de la escuela, única institución reparadora para muchos sectores de la población que no pueden acceder a otros recursos educativos.

La escuela para lo bueno y lo malo es el último resorte de los pobres, de quienes tienen que dejar en manos de ella parte de su destino. O te encumbra la escuela o te sumerge la sociedad. Si la escuela ha sido definida como uno de los aparatos ideológicos del Estado, institución encargada de la reproducción social de la sociedad en curso, también ha sido la que ha insertado pequeñas cuñas en esa reproducción, y la que ha abierto los pocos horizontes que históricamente se han producido.

Por diversas razones la escuela lleva a cabo esta función entre otras instituciones que le afean la conducta y le dictan lo que debe ser, le dicen que no cumple sus fines justificando de este modo instituir nuevas

modalidades de enseñanza. Sin embargo, y en cuanto esos fines no cumplidos, hay que decir que, en gran medida, o casi siempre, la escuela no crea segregación, sino que expresa la socialmente existente.

Hay que señalar que esta soledad no es una característica sobrevenida con la globalización sino consustancial a su naturaleza. A medida que las sociedades se enriquecen, experimentan procesos de separación en relación a las instituciones que, paradójicamente, son las que han propiciado tal separación. La andadura solitaria de la escuela es el resultado de tener que ofrecer *outputs* sin recibir apenas *inputs*. Quien triunfa en los tiempos hipermodernos no percibe la vinculación que le une a la comunidad que ha garantizado ese triunfo, y se autopresenta como individualmente autoconstituido y sin deuda con el entorno. Es la arrogancia del triunfador. Ocurre que hay muchos triunfadores. Demasiados.

Malos tiempos para la escuela. Malos tiempos para toda escuela. La distinción evidentemente no está en la modalidad de enseñanza sino en el tipo del centro. Toda escuela sufre. Pero no todas las escuelas sufren esta corrosión en la misma medida. La que más lo padece es la pública. Al igual que el Estado de bienestar, la escuela pública tuvo sus años dorados que coincidieron curiosamente con los mejores años de la realidad industrial. Probablemente la escuela de esa época no debía arrogarse todos los méritos que se autoadjudicó, ni probablemente la actual escuela es culpable de las carencias del resto de subsistemas, sobre todo del sistema de integración laboral.

Para entender la escuela hay que salir fuera de ella, por eso daremos una explicación de la escuela y su funcionamiento basada en un sentido común que creemos informado y filtrado.

## ¿Puede y debe hacer la escuela los deberes que se autoimpone?

La corriente central de la sociología contemporánea sostiene que no se pueden afrontar los problemas sistémicos en términos biográficos. Sin embargo, esta es precisamente, la factura que la sociedad actual le exige al individuo, que se ve impelido a acometer la tarea de resolver sus problemas cotidianos, laborales y de identidad en situación de abandono. No es la sociedad quien dicta quienes, y qué somos, sino que como regalo envenenado le pasa esta responsabilidad a la ciudadanía culpándola de la buena o mala marcha de su vida. Rezaba un meme:

- *Si eres de clase trabajadora y hablas de ‘emprender’ y de ‘cultura del esfuerzo’ eres más tonto que un zapato.*
- *¡Pero, [Walter] Benjamín, no podemos poner eso!*
- *¡Ok! Entonces pon ‘la autoalienación de la humanidad ha alcanzado un grado que le permite vivir su propia destrucción como un goce estético’.*

La misma impotencia caracteriza a las instituciones débiles. La escuela lo es, o al menos la escuela en la que nosotros deseamos creer. Nos gustaría disponer de una escuela proteica capaz de suministrar un asidero sólido a quienes renquean socialmente. Esta escuela sólo existe a medias, en la medida en que le rodea una ecología o un ecosistema escolar.

Las circunstancias socio estructurales conforman parajes políticos que posibilitan una escuela fuerte o, al contrario, una débil. La fortaleza escolar depende asimismo de la fuerza invasora de primos hermanos como las escuelas de élite, privadas, concertadas o semiconcertadas y las llamadas “escuelas alternativas”. En cada una de estas modalidades la solidez es consecuencia de los capitales económicos y sociales de quienes participan en ellos. Por ello, recurriremos en más de una ocasión a la cita de la primera página: para entender la escuela hay que salir fuera de ella. Como se decía en la afamada serie de *Canción triste de Hill Street*, “tengan cuidado ahí fuera”. Las escuelas en plural ocupan diferentes posiciones en el espacio social escolar, y por extensión, en el espacio social estructural. En la mayoría de los casos, esas posiciones obedecen a los capitales económico y cultural de quienes los sustentan. En el caso vasco, por ejemplo, hay que introducir un tercer eje, que es el del elemento lingüístico como marcador de identidad, lo que a través del euskara da lugar a la modalidad *Ikastola*<sup>10</sup>.

Para ello es preciso volver al juego individuo-institución-sociedad en la actual fase de la modernidad. Es muy probable que la escuela no haya hecho bien los deberes. Hace décadas se autoimponía “desasnar” a una gran mayoría de la población facultando la reproducción de las élites y la incorporación a éstas de una parte que originalmente había nacido destinada a formar parte de la clase equina. Según esta visión, el talento ha estado distribuido desigualmente desde tiempos inmemoriales, aunque siempre ha cabido el cisne blanco.

En épocas anteriores, la escuela no estaba destinada a ser degustada por los menesterosos, aunque tenía el prestigio que emanaba de quienes a ella podían acudir y lo transfería a los que accidentalmente o coyunturalmente habían acabado en ella. No olvidemos que cuando hablamos de escuela estamos hablando de enseñanza, de las cuatro operaciones y algunas letras. De hecho, las novelas de época no la recomendaban ni para las señoritas casaderas / o futuras consortes de las clases altas<sup>11</sup>.

Pero la escuela se generalizó progresivamente, se democratizó y se sumó como agente activo de formación y socialización de las personas; y tuvo unos años dorados. Quizás también debamos hablar de edad de oro, plata y bronce de la institución escolar. Dice Bauman: “Werner Jaeger, autor de la clásica exploración acerca de las raíces antiguas de los conceptos de enseñanza y aprendizaje, creía que la idea originaria de educación (*Bildung*, formación) radicaba en dos postulados gemelos: el de un orden inmutable del mundo, subyacente a toda la variedad superficial de la experiencia humana, y el de unas leyes, también eternas, que regían la naturaleza humana. El primer postulado justificaba la necesidad y los beneficios inherentes a la transmisión del conocimiento de profesores al alumno. El segundo imbuía a los profesores el tipo de confianza en sí mismos que necesitaban para defender la validez eterna del modelo que deseaban inculcar en sus alumnos o pupilos”<sup>12</sup>.

Si la inmutabilidad del mundo no se garantiza y si no se mantiene la creencia en unas leyes humanas eternas y comunes, entonces el valor de la escuela decrece “porque el mundo deja de ser duradero” y la flexibilidad

---

<sup>10</sup> Pierre Bourdieu, “Espacio social y poder simbólico”, primer capítulo de su libro *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1997. En este capítulo hace un análisis muy fino sobre la variante soviética del espacio social.

<sup>11</sup> Tenemos también películas relativamente recientes sobre el valor de la escuela, de la enseñanza y de su imposibilidad como *Buda explotó por vergüenza*.

<sup>12</sup> Zygmunt Bauman, *44 cartas desde el mundo líquido*, Paidós, 2011, Barcelona, pág. 108.

que se recomienda al individuo en el plano vital para afrontar un mundo cambiante se expande también a la institución escolar.

¿Puede la escuela actuar de tapaporos? ¿Hacerse cargo del abandono en el que el sistema social condena a los individuos e incluso a la misma escuela? ¿Pueden reforzarse dos entidades débiles -el individuo y la escuela- y transmutarse en fortaleza? ¡Difícilmente!, porque la fuerza provenía de un exterior comunitario, para el caso del individuo, y de un exterior institucionalizado/estructurado, para el de la escuela. Además, la escuela plantea una paradoja, una ambivalencia, a sus protagonistas, que se preguntan qué hacemos sosteniendo algo que nos es necesario, pero no nos sirve.

Si en esta paradoja situamos al individuo moderno que se suma a esta fiesta convencido de que su destino está desvinculado de ligaduras socio-comunitarias mientras las cosas le van bien, podemos entender el siguiente escenario. Un individuo que puede adoptar la forma de una familia irresponsable que delega la *educación* de los descendientes únicamente en la institución escolar. Como resultado solo cabe esperar la frustración sistémica, porque ni lejanamente podrá la escuela esculpir un ciudadano impecable. La escuela es lo que es: un lugar en el que se “meten” unas horas al día, un mal que hay que soportar porque la emoción, la vida, los intereses y las garantías del éxito están fuera.

## **¿Hace falta realmente una tribu entera para educar a un niño o a una niña?**

Hay un proverbio africano muy citado que dice “Para educar a una niña o niño hace falta una tribu entera”. La educación de esa niña o niño no precisa de un lugar físico, de un edificio con maestros y estudiantes distribuidos en aulas, para cumplir con su cometido. La educación no precisa de aulas. Para ese cometido basta con una comunidad de cuidado y de sentido. La escuela presupone la educación, pero a la inversa no sucede lo mismo. Habría que distinguir educación, de instrucción, de aprendizaje, de transmisión.

La educación de la tribu lleva incorporada fácticamente la integración social, la asimilación e incluso la homogeneización. Si con la tribu queremos dar a entender que la comunidad es un conjunto de relaciones entreveradas de mutua responsabilidad, bienvenida sea la frase, porque nos recuerda algo que hemos redescubierto de manera general en la pandemia: que no somos nada sin cuidado.

Si con la referencia a la tribu queremos decir que los hijos o hijas no son propiedad privada de sus progenitores, y que por tanto su educación es cuestión colectiva, y que todo el grupo puede premiar o sancionar comportamientos y actitudes, bienvenida la mención, pero es actualmente inservible.

Ahora bien, en el contexto moderno, con los procesos de diferenciación que describen los antropólogos y con la complejidad formativa, donde educación, enseñanza, formación y socialización son cuestiones diferentes con campos comunes es simplemente una frase tan socorrida como bonita que no nos resuelve entuertos. Es decir, las condiciones a las que hace referencia el proverbio no se pueden replicar en la sociedad actual.

El conocimiento que la educación escolar transmite se valida funcionalmente según precio de mercado. Ahora bien, esto no significa que genere comunidad. En la medida en que la educación tiene carácter universal su función termina en esta mera transmisión de conocimiento.

¿Qué comunidad es posible hoy y qué modalidad puede adquirir? En nuestras modernas sociedades, la comunidad únicamente puede adoptar la forma de un Estado de Bienestar que asegure seguridad, certeza y confianza. Así, la comunidad consiste en una legalidad fuerte con instituciones que la canalicen y preserven el valor de la solidaridad, pero burocráticamente. Las transferencias de sectores asentados hacia los menesterosos es la forma que adquiriría la comunidad. Cualquier otra modalidad se antoja difícil, porque el ciudadano moderno se pretende individuado.

Ahora bien, ¿puede mantenerse la materia de la comunidad<sup>13</sup> a través de medios burocráticos o de soluciones institucionales? Con dificultades y ocasionalmente. La comunidad se ha desvaído por puro empuje de la racionalidad formal o instrumental de la modernidad. Además se está experimentado una retirada de los mecanismos institucionales que la sustituían en forma de buenas instituciones universales e igualadoras. Como en su maravilloso documental ha mostrado Ken Loach, lo que ha desaparecido es *El espíritu del 45*, el espíritu que comunitariamente nos ligaba al resto, a quienes ofrecíamos y quienes nos ofrecían una estructura de certidumbre.

Cuando la comunidad y sus bases morales desaparecen los proverbios son poco útiles, aunque no se les puede negar valor metafórico. La comunidad debe encarnarse en estructura institucional y desde ahí desarrollar una estructura educativa pública sólida. En las sociedades actuales, esa es la solidaridad practicable.

## ¿Inclusión y escuela inclusiva?

El término inclusión goza de un gran éxito en la literatura científica y en la vida política. Ha obtenido un gran predicamento, aunque muy probablemente sugiere más que aclara. No deja de ser una noción *ómnibus*. La inclusión se refiere tanto a proceso como al resultado. Significa reducción de la desigualdad y de la distancia entre las posiciones sociales extremas, incorporación de sectores anteriormente postergados y un sistema social más estable y comprensivo, luego más legítimo, estable y justo.

Desde un punto de vista evolutivo y procesual, la escuela es intrínsecamente inclusiva. Ahora bien, la escuela es inclusiva siempre y cuando la nutran las políticas de igualación. Una vez más, para entender qué ocurre en la escuela hay que salir fuera de ella, y este factor de *feed back* con la sociedad en general y con su apoyo es inevitable. ¿Pero, es intrínsecamente inclusiva la escuela? Sí, siempre que sea universal en el espacio social de que se trate. Incluso en el peor de los casos, una escuela universalizada procura resultados positivos. Las diferencias en los resultados tienen su origen en otra suerte de factores. Sobre todo, en los beneficios que

---

<sup>13</sup> Hay un refrán euskaldún que reza “herri txiki, infernu handi” (pueblo pequeño, infierno grande). También a comienzos de la industrialización-urbanización se dijo aquello de que “el aire de la ciudad, os hará libres”.

procuran los capitales previos, que no determinan, pero condicionan al noventa por ciento de los resultados. Son beneficios que se ocultan.

No obstante, los momentos históricos y sobre todo la solidez o debilidad de las estructuras laborales paralelas son lo que solidifican o licuan los procesos de inclusión. Si analizamos la movilidad ascendente de la población española de los últimos sesenta años, puede decirse que los abuelos eran campesinos, los padres eran obreros industriales y los hijos (e hijas) universitarios. Tres saltos han llevado a las familias desde la España vaciada al aula repleta.

El hecho de que la mitad de la juventud sea universitaria, esté inserta o no en una actividad laboral acorde a sus cualificaciones, indica que ese es el camino. ¿Que un porcentaje debiera estar en la formación profesional? Sí. Pero es que el abandono del buzo era un campo de posibilidades que se había abierto a gran parte de la sociedad. En caso contrario no se hubiera extendido la titulación universitaria.

Es previsible que las capacidades y riquezas intergeneracionales abran un renovado campo de injusticias y supongan un retroceso, pero ¿de qué tipo? Incluso en estas circunstancias parece preferible la inclusión educativa aún a pesar de la exclusión laboral. La primera no resta nada a la persona. La completa, la corona, la posibilita acercarse al ideal del libre ciudadano republicano. En un mundo en el que el empleo pasará por otros desarrollos de los que no sabemos nada, ni cómo se formularán, ni en qué consistirán, ni de dónde vendrán, despreciar la trayectoria escolar es un privilegio de los mejor situados. Una insensatez en el caso de los desplazados. Se desertó del arado, pero sería una pésima idea abandonar el aula.

## ¿Puede la escuela garantizar la integración de la diversidad compleja?

La pregunta se las trae, porque en su formulación incluye términos como inclusión, integración, diversidad, complejidad. De entrada, suponemos que estos términos tienen perfiles nítidos. Pero nos encontramos ante situaciones difíciles de delimitar, tanto teóricamente como prácticamente.

El actual caos terminológico, y conceptual/ideológico, nos lleva a usar en muchas ocasiones indistintamente términos como cohesión e integración. Cohesión parece más actual e integración un término en desuso, obsoleto. Es más, se podría decir que cohesión es un atajo elegante en muchos textos y contextos para superar las dudas y desconfianza que en los sectores progresistas genera el término integración. La integración se suele equiparar a asimilacionismo y a homogeneidad impuesta. La asimilación es lo que se práctica y lo que se sueña, a la vez que se le acusa de proceso indeseable. Y así mientras se habla de cohesión se impone la asimilación<sup>14</sup>. La cohesión es presentada como compatible con la diversidad y la diferencia, y (se) representa como esa situación más amable que dulcifica los debates, porque no se entra en ellos en la medida en que no se concretan sus contenidos. Elude aquello que dice describir. Volveremos más adelante sobre estas dimensiones. Previamente queremos referirnos al tipo de ciudadanía que correspondería a cada uno de estos términos.

---

<sup>14</sup> La asimilación y la integración como instrumento indispensable de la universalidad.

En el ámbito de la comprensión de la ciudadanía, la integración se interpreta como alineada con lo que podríamos de entrada denominar como *ciudadanía simple*. La ciudadanía simple es aquella que corresponde al esquema del nacionalismo/(estatismo) metodológico, según el cual en un territorio de referencia únicamente debería practicarse el monocultivo: una única identidad nacional, una única cultura, una única religión, una única lengua. Un conglomerado de unidad, uniformidad y unicidad. Asimismo, una única ciudadanía, con derechos y deberes iguales a todos los ciudadanos. Se suele circunscribir a los ciudadanos, no a los residentes del territorio. Este tipo de ciudadanía incorpora un cierre hacia el exterior y una sobre dedicación hacia el interior. Estima que las fronteras físicas son fronteras morales. Esta ciudadanía ha caracterizado a la vieja izquierda socialdemócrata y todavía lo hace, porque en el fondo siempre habrá un debate perenne: ¿no es acaso la ciudadanía simple la única forma de garantizar el principio de igualdad? ¿Incluso en el ámbito escolar? ¿No es el estado democrático -incluso y sobre todo el de bienestar-<sup>15</sup> que se basa en ese modelo de ciudadanía el único que puede proveerlo?

Este conjunto de cuestiones no va a ser resuelto en este texto, pero son preguntas sobre las que conviene volver una y otra vez, para no caer en simplismos. Suponer que la cohesión es intrínsecamente superadora de la integración es insostenible. La frontera entre los distintos procesos es muy porosa y tiende a tener unos límites borrosos.

Frente a la ciudadanía simple, plantear una *ciudadanía compleja* parece una operación necesaria, porque nos encamina a responder la pregunta, y porque todo ello tiene dimensiones escolares de gran calado. Hace años, el filósofo político Rubio Carracedo propuso un modelo interesante para articular formas de ciudadanía compleja. Según Rubio Carracedo, la ciudadanía compleja es la que atiende adecuadamente a una triple exigencia:

- a) *“iguales derechos fundamentales para todos los ciudadanos, lo que implica una política universalista de integración de tales mínimos comunes irrenunciables;*
- b) *derechos diferenciales de todos los grupos, mayoría y minorías, que componen la estructura organizativa del Estado (todo Estado es, en mayor o menor grado, multisocial y multicultural), lo que implica una política de reconocimiento tanto en la esfera privada como en la pública; y*
- c) *condiciones mínimas de igualdad para la dialéctica o diálogo libre y abierto de los grupos socioculturales, lo que conlleva una política multicultural que incluye disposiciones transitorias de “discriminación inversa” (precisamente para igualar las condiciones de partida), de currículos multiculturales, de incentivación del intercambio etnocultural, etc., así como la prevención estricta de toda desviación homogeneizadora o asimilacionista en la cultura hegemónica”<sup>16</sup>.*

---

<sup>15</sup> Es largo y profuso el debate según el cual los derechos sociales sólo funcionan bajo la idea de la homogeneidad etnonacional de los ciudadanos.

<sup>16</sup> José Rubio Carracedo, “Ciudadanía compleja y democracia”, en J. Rubio Carracedo, José María Rosales y Manuel Toscano, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, Trotta, Madrid, 2000, pág 34.

Después de este periplo por distintos modos de enfocar hoy la ciudadanía y de traer a colación una definición de ciudadanía compleja que se ajusta mejor a la actual realidad y teoría, podemos contestar algunas preguntas que parecen muy importantes.

1. La escuela ha sido un instrumento homogeneizador y nacionalizador, en consonancia con la ciudadanía simple.
2. Cuando se ha complicado esta situación, en lugares como Euskadi o allí donde se da concurrencia etnonacional, no ha sido para incorporar la visión de la complejidad al sistema escolar, sino para plantear versiones enfrentadas de ciudadanía simple. Se plantean más propuestas pero igual de homogeneizadoras y nacionalizadoras. Ikastola vs. escuela nacional.
3. En parte seguimos en ese mismo esquema, aunque ahora sí parece haberse complicado el sistema en complejidad, porque la presencia de una inmigración de origen extranjero de residencia genera varias consecuencias. Pensar que la diversidad únicamente aparece con la llegada de población de origen extranjero, tiene dos consecuencias: la primera es negativa, haberse mantenido largo tiempo en el modelo de la ciudadanía simple. La segunda es de carácter positivo porque da la oportunidad de indagar en modos de ciudadanía compleja. Ahora bien, este proceso que nos lleva de un modelo de ciudadanía simple a otro de ciudadanía compleja tiene muchos vaivenes, y nunca se superará enteramente.
4. Desde un punto de vista escolar ¿qué facilitan y qué no ambos modelos de ciudadanía?

La ciudadanía simple se basa en un modelo de escolar que ofrece un único itinerario de integración e incorpora en sus tareas la construcción de los ciudadanos que precisa, porque constituido el Estado-nación hay que crear los nacionales. Allí donde ha sido posible también se han establecido mecanismos implícitos o explícitos de movilidad social ascendente. La gran revolución educativa se ha operado entre los años 50 del siglo pasado y el comienzo de este siglo. Ha coincidido con la edad de oro de los Estados de Bienestar, y una vez más la razón o las causas del éxito escolar han sido reforzadas desde el exterior<sup>17</sup>.

La escuela de la ciudadanía compleja nos sitúa en un experimento a medio hacer en el que se entrecruzan intentos renovados por articular vías distintas pero igualitarias para promover la integración y rescoldos siempre presentes del modelo anterior.

En estas dinámicas nos encontramos que a un mismo tiempo hay que impulsar la igualdad, la diferencia y la integración sobre un espacio social que ya viene predeterminado por el poder de clase y por las posiciones sociales que genera, que traen insertas los potenciales itinerarios a los que una persona puede acceder dentro de la estructura social. La escuela desarrolla su actividad entre tahúres con cartas marcadas. En las siete anteriores décadas el juego fue más equilibrado. Actualmente, volvemos a la “rearistocratización” del mundo de modo que los capitales transferidos intergeneracionalmente van a corroer las posibilidades del mérito. Ahora bien, tan acertados como inconvenientes son los discursos que se están abriendo paso sobre

---

<sup>17</sup> La dinámica de los “saltos adelante” ha sido otra modalidad de gran impulso integrador promovido por la escuela, que ha venido de la mano o bien de procesos nacionalizadores intensos o de las dinámicas de los movimientos frentistas de liberación nacional tras la descolonización, o tras la ruptura con el país nacionalizador. Han tenido un éxito desigual.

el fin de la meritocracia. Aunque describen perfectamente cómo los sectores dominantes han recuperado sus posiciones de dominio, infravaloran la labor igualadora de la escuela, y desde luego en la escuela sólo está una parte ínfima de las causas de la meritocracia demediada, una meritocracia que ha perdido valor ante la transmisión intergeneracional de riquezas, rentas, currículos y méritos.

## **De las dificultades de garantizar la integración en un contexto de diversidad compleja**

La escuela en tanto instrumento histórico surgió más para construir homogeneidad que para garantizar heterogeneidad, para ir incorporando paulatinamente a las clases bajas, a las mujeres y a diversas minorías en la instrucción básica y en la instrucción más elevada después. Ahora bien, a lo largo de la historia lógicamente ha surgido para implantar un ideario político-identitario-religioso-cultural en el corazón de todos los ciudadanos que componen una sociedad en un determinado momento histórico, crea hábitos del corazón, unifica lealtades, crea ciudadanos nacionales. Que en todos los rincones de Francia, el mismo día y a la misma hora, todos los niños estén aprendiendo lo mismo, se rezaba después de la Revolución. Tras la unificación de las unidades políticas, ahora había que crear la ciudadanía que las habitase. Francia ha sido el gran tahúr por antonomasia, porque ha sabido bautizar, ocultar y transmutar su uniformidad identitaria en valores republicanos y neutros. Por eso, es el modelo por excelencia de construcción del Estado-Nación. Pero también la excepción en el mapa europeo.

La escuela ha sido una gran sincronizadora, y sintetizadora. Ha filtrado la variedad y la ha tamizado hasta unificarla. Por tanto, no ha sido capaz de afrontar la homogeneidad simple, la que preexistía al Estado y la ha ahormado en una única. Ha sido una gran centrifugadora -¿necesaria?- de la diversidad.

Este principio que algunos han denominado el proceso del nacionalismo metodológico, era una precondition del logro de la igualdad. La igualdad ha requerido del borrado masivo de las categorías socioculturales de las personas para considerarlas universalmente iguales. Es la abstracción o la ficción liberal, que imagina lo humano como un artefacto desprovisto de rasgos para poder edificar la legitimidad de la igualdad.

Desde la perspectiva actual, mucho más respetuosa desde los ochenta con la diversidad y con modelos más complejos de democracia, la escuela debe incorporar esa diversidad, reconociendo en primer lugar que había una anterior que desatendió, y otra que ha llegado con la inmigración, a través de la cual se ha empezado a avistar la anterior. La diversidad como otro conjunto de hechos es objeto de descubrimiento y de incorporación. Realidades anteriormente no percibidas. Muchas veces ha sido la llegada de la inmigración extranjera con el comienzo del siglo la que nos ha llevado a preguntarnos qué pasó para que no viésemos la anterior diversidad. Pues que no tocaba, porque no se percibía.

Una vez percibidas la igualdad y la diferencia han de conjugarse y todo ello ha de ser integrado en el sistema escolar. No es tarea fácil, y se tiende a quedar en la espuma de la diversidad. Suele ser frecuente así intentar combatir la segregación organizando los fastos de la diversidad. Como consecuencia de esta nueva situación puede confundirse por un lado el hecho de garantizar la igualdad recurriendo a la diversidad que no al respeto a la diferencia, y por otro diversificando los tipos de centro en vez de complejizar la escuela. Y a la

diferencia no se la puede combatir haciendo multitud de centros separados y homogéneos. Suele afirmarse que las vallas altas hacen buenos vecinos, pero no en el caso de la escuela, de las escuelas, que deben hacer buenos ciudadanos, iguales, diferentes y en interacción.

Lo que de homogeneizador y simplón tuvo la concepción que fundó la institución escolar moderna no se combate con una heterogeneización encapsulada.

## ¿Escuela intercultural? ¿Qué es eso, de qué va?

Quizás mejor que escuela intercultural, educación intercultural. Una pedagogía que atiende a la diversidad cultural que nos constituye como sociedades humanas y que se traduce en políticas, prácticas concretas en el aula y en la apertura del currículo escolar.

Cuestión previa para plantearse una pedagogía de este tipo es revisar con sinceridad y honestidad la relación que nuestras sociedades occidentales han tenido con la diversidad cultural. En este sentido, y como muy bien dice Xabier Besalú<sup>18</sup>, Europa ha generado una cultura de la identidad, pero no ha sido capaz de generar una cultura de la diferencia. Nuestra relación con el diferente, fuese interno (herejes, paganos, mujeres, pobres, gitanos, etc.) o externo (colonialismo, esclavitud, conquista), parece que ha estado marcada por la dominación, la exclusión o la invisibilización.

En este marco general, nuestro país parece haber descubierto la cuestión de la educación intercultural a raíz de la llegada de personas migrantes en las últimas décadas del siglo pasado y en el presente. Así, educación intercultural es algo que tiene que ver con la población migrada y, sobre todo, con los hijos e hijas de quienes migraron siendo que ellos han nacido aquí. Esta conexión que se presenta como cuasi natural entre migración y educación intercultural tiene consecuencias en cómo se ha pensado y diseñado una política para atender a la diversidad en la escuela: si la educación intercultural tiene que ver con migración, necesitarán de la misma en aquellos centros que tengan un alto porcentaje de población de origen migrante. Esta ha sido, por ejemplo, la postura adoptada por parte del Gobierno Vasco en su política educativa.

Sin embargo, hemos de decir que quienes más educación intercultural precisan son aquellos y aquellas que no tienen ninguna cercanía con la misma. Se trata de interculturalizar lo que no lo es. Una pedagogía intercultural es para todo tipo de centros educativos y para todo tipo de alumnado. Lo contrario es no tomarse en serio la propuesta y reducirla a medidas compensatorias en el aula a través del profesorado de refuerzo lingüístico y de aquella figura que se denominó “dinamizador intercultural”.

Además, cualquier pedagogía intercultural rigurosa va a exigir de la administración y de la comunidad educativa repensar un concepto tan abstracto como lo es el de cultura. Caso contrario el aula se convertirá en un lugar de folklorización que fácilmente puede desembocar en fundamentalismo cultural o, como muchas autoras señalan, un nuevo racismo, el racismo cultural. No se trata de revisar pesados y antiguos tomos de antropología o de visitar toda la historia de una disciplina. Es más sencillo. Se trata, en primer

---

<sup>18</sup> X. Besalú, *Diversidad cultural y educación*, 2022, Madrid: Síntesis.

lugar, de dejar de asociar lo cultural con las personas venidas de otros lugares. En el sentido de bailes exóticos, costumbres curiosas, religiones, olores y comidas tan culturales son quienes llegan como quienes nos consideramos “autóctonos”. Pareciese que esa pesada mochila cultural sólo la poseen ellos, mientras que nosotros como sociedad de acogida operamos en una neutralidad cultural. Y esto tiene mucha importancia, porque como señaló Renato Rosaldo<sup>19</sup> la carga cultural y la ciudadanía (derechos y deberes) se relacionan al revés: a mayor mochila cultural menos ciudadanía, a menor mochila cultural (neutralidad) mayor ciudadanía.

En segundo lugar, se trata de pensar la cultura en términos de prácticas, convenciones y significados. Hablamos por tanto de contextos, de procesos móviles y cambiantes. Hay que desterrar de una vez la idea de que el comportamiento de una persona puede ser explicada por su cultura. Eso es encerrar a la gente en jaulas culturales e identitarias que las más de las veces se corresponden con estereotipos absurdos encerrados en los límites territoriales de los estados-nación (salvo para el caso de África -peor aún- que es pensada como si de un país se tratase). Las personas ni son cultura ni tienen cultura, las personas producen cultura. Las culturas no pueden dialogar, no tienen entidad, quienes dialogamos somos personas en contextos socioeconómicos determinados y con bagajes y prácticas culturales mucho más complejas y móviles de lo que pensamos.

Si partimos de esta reflexión inmediatamente aparecen toda una serie de actuaciones que sería conveniente evitar en las aulas (y fuera de ellas). Hay que desterrar lo que en Francia han denominado la pedagogía del *cous-cous* y aquí otros autores “interculturalidad a la Benetton”. No se trata de introducir aspectos folclóricos o costumbres de las supuestas “culturas” de los lugares de origen del alumnado totalmente descontextualizadas en el currículo o en un día de la diversidad. No se trata de convertir en étnicos a quienes son diferentes ni de promover la diversidad cultural. La diversidad cultural no hay que promoverla, es un dato empírico, está ahí. Lo que hay que promover y en lo que hay que educar, tal y como dice Carbonell i Paris<sup>20</sup>, es en la igualdad. Y esto es algo mucho más difícil, porque la diversidad cultural es un hecho, pero la igualdad es un convencimiento moral.

A partir de aquí podemos comenzar a descentrar el currículo escolar y nuestra propia mirada como educadoras, ciudadanos, personal político y administrativo, etc. Hay herramientas suficientes desarrolladas desde hace mucho tiempo. No vamos a desarrollarlas (hay perspectiva intercultural hasta para el aprendizaje de las matemáticas), pero baste pensar, por poner un ejemplo, en la enseñanza y en el aprendizaje de la historia. Se pueden enfatizar las conexiones o seguir pensando que las sociedades vivían encerradas y separadas como islas y, de vez en cuando, se veían invadidas o se iban a conquistar. Se pueden ignorar siglos de políticas de exclusión e invisibilización en nuestro país con la minoría gitana o darle su lugar en el texto y en el aula. En cualquier caso, requieren de un punto de partida que es el que hemos tratado de explicar en estas líneas. Caso contrario la educación intercultural será papel mojado, mero ejercicio naif que, lamentablemente, a la larga hará más daño que bien.

---

<sup>19</sup> R. Rosaldo, *Cultura y Verdad. La reconstrucción del análisis social*. Grijalbo, 1989, México.

<sup>20</sup> F. Carbonell i Paris, *Decálogo para una educación intercultural*. Disponible en:

[http://www.enlazandoculturas.cicbata.org/sites/default/files/MAPEP/decologo\\_multiculturalidad.pdf](http://www.enlazandoculturas.cicbata.org/sites/default/files/MAPEP/decologo_multiculturalidad.pdf)

Una última reflexión que atañe a las peculiaridades y complejidad del escenario vasco. Hay una tendencia en el ámbito educativo a reducir o limitar la educación intercultural al aprendizaje del castellano y del euskara, especialmente de este último. El aprendizaje de ambos idiomas es fundamental y uno de los retos más importantes. Pero la educación intercultural no acaba ahí. Esta reducción tiene que ver con una naturalización que podemos encontrar en nuestra sociedad y que hace que diversidad cultural vaya siempre de la mano con diversidad lingüística como si ambas fuesen equivalentes. La diversidad cultural no se reduce a la diversidad lingüística. Las formas lingüísticas son parte de las formas culturales, y entre ambos tipos de formas no tiene por qué haber necesariamente una correspondencia. La conjunción “y” entre ambas se ha hecho tan frecuente que parece que hemos acabado naturalizando y asumiendo que ambas formas de diversidad son una y la misma. Sin embargo, no olvidemos que detrás de esta confusión hay una larga historia política que culmina con la burda idea de que la cultura lo es de un estado-nación distinguido de todos los demás por su lengua nacional.

Señalamos esta cuestión, porque en el acuerdo de educación que se ha cerrado en estos meses la educación intercultural queda reducida a la cuestión del aprendizaje de las lenguas, en especial del euskara. Sin embargo -y compartiendo esa necesidad en el aprendizaje de las lenguas- la educación intercultural va mucho más allá. Por otra parte, en el documento la educación intercultural aparece exclusivamente cuando de alumnado de origen extranjero se trata. Y regresamos así al inicio de estas líneas: la necesidad de una reflexión previa que pasa por la asunción honesta de la diversidad intrínseca que siempre nos ha constituido.

### **Grupos minoritarios en la escuela ¿por qué unos fracasan y otros no? ¿Cuáles son las claves o factores que explican el fracaso?**

Cuando se intenta explicar el fracaso de determinados grupos minoritarios en la escuela es habitual echar mano de diferentes factores que van desde las desigualdades socioeconómicas a las diferencias culturales pasando por las estructuras familiares. Pues bien, si bien es cierto que estos factores tienen su importancia y han de ser considerados fallan cuando tratan de explicar por qué bajo situaciones similares algunos grupos minoritarios fracasan en la escuela mientras que otros no. La situación socioeconómica o las diferencias culturales de los grupos minoritarios en relación a la cultura escolar no dan cuenta de las dimensiones que están operando en estos procesos y de las relaciones entre ellas.

En este sentido, el modelo explicativo ecológico-cultural propuesto por John Ogbu<sup>21</sup>, antropólogo y profesor nigeriano-estadounidense, puede resultar de gran interés y de posible aplicación para nuestra situación actual. Parte Ogbu de considerar que son tres los factores principales que hay que analizar para entender la situación del alumnado de una minoría: a) las relaciones histórica mayoría-minoría: relación histórica conflictiva o no, historia de exclusión y marginación con la consiguiente producción de prejuicios, temores, representaciones negativas, etc.; b) las desigualdades estructurales o estructura de oportunidades

---

<sup>21</sup> Véase al respecto el artículo de J.E Abajo Alcalde y S. Carrasco Pons, “La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu”, disponible en: <file:///C:/Users/HP/Downloads/256250-Texto%20del%20art%C3%ADculo-345350-1-10-20120712.pdf>

sociolaborales; y c) las estrategias que el grupo minoritario elabora acerca de la educación escolar, como respuesta a los factores anteriores y a la percepción de la estructura de oportunidades sociolaborales y académicas.

Otra cuestión fundamental para entender la situación escolar de los grupos minoritarios es analizar cuál ha sido su forma de incorporación a la sociedad mayoritaria. Y aquí, Ogbu distingue entre dos tipos de minorías: las minorías inmigrantes y las minorías “involuntarias o de casta”. Con estas últimas está pensando, dentro de la sociedad estadounidense, en los afroamericanos, los nativos americanos, los puertorriqueños, los México-americanos y los nativos hawaianos. Creo que fácilmente podemos incluir aquí en el contexto de nuestra sociedad a la minoría gitana. Son sectores de población que se incorporan a la sociedad mayoritaria a través de procesos de esclavitud, conquista o colonización y que han dado lugar a complejas relaciones históricas basadas en la explotación, invisibilización, recelo mutuo, etc.

El análisis de la situación de las minorías inmigrantes da como resultado el mayor éxito de este grupo en relación al anterior. Esto se explicaría por las características del propio proyecto migratorio, que en la búsqueda de mejorar la situación de partida habilita una mejor disposición ante el cambio o la adaptación. También se explicaría por el hecho de que este grupo posee un doble marco de referencia para valorar sus experiencias y logros en la sociedad de llegada. En este doble marco, la educación suele ser interpretada además como un lugar en el que se pueden obtener las herramientas para el futuro y en que por tanto hay que invertir.

Un último apunte de relevancia en este modelo explicativo es la distinción que plantea entre diferencias culturales primarias y diferencias culturales secundarias. Con las primeras se refiere a rasgos y prácticas culturales elaboradas con anterioridad al contacto con la sociedad mayoritaria. Las secundarias se construyen en condición de relación con la sociedad mayoritaria y, a menudo, como una respuesta a ésta. Es decir, que es en esa relación minoría-mayoría donde se generan las diferencias para establecer fronteras y señalar la desigualdad de derechos y obligaciones. El bajo rendimiento o fracaso del alumnado minoritario es una respuesta adaptativa a la estructura de oportunidades sociolaborales y académicas. Las actitudes de resistencia, de boicoteo al profesorado, cobran sentido en esa relación minoría-mayoría. Sin embargo, el profesorado -y la sociedad mayoritaria- suele interpretarlas como parte de unas supuestas diferencias culturales primarias, esenciales de cada grupo, que no tienen nada que ver con el tipo de relación que se ha establecido entre la mayoría y el grupo minoritario. Así, las diferencias que han sido construidas en esa relación se transmutan en esencias fijas. Poco se puede hacer desde un enfoque de este tipo.

La aplicación del modelo de Ogbu al espacio escolar vasco podría abrir vías de explicación a la situación escolar tanto de las minorías gitanas como para los diferentes grupos de inmigrantes que, a día de hoy, son ya vecinas y vecinos. Y en relación a estos últimos nos daría importantes claves de trabajo en un momento en que la escuela vasca presenta altos índices de segregación y bajo rendimiento. Porque, como siempre, la presencia de la diversidad, en este caso en la escuela, y la gestión que de la misma se hace, es un espejo que devuelve a la sociedad mayoritaria sus logros y miserias. La escuela ha de mirarse en ese espejo y verlo como una oportunidad realmente transformativa.

## La escuela y la escuela pública

La escuela pública se ve impelida a integrar, porque gran parte de los sectores subalternos de la sociedad recalcan en sus aulas. El tratamiento de la diversidad no es privativo de la escuela pública y todo el sistema debe ser intercultural.

La población inmigrante, al igual que la autóctona, irá incorporándose a través de un proceso segmentado, fragmentario y multidimensional de integración al tipo de centro en función de sus posibilidades económicas y aspiracionales más o menos crecientes. En él, mientras tanto, mayoritariamente se matriculará en la escuela pública, y sobre ésta recaerá la gran responsabilidad de la integración de la población inmigrante. De la misma forma que asume la de la población vulnerable de la autóctona. La escuela pública en un régimen de concurrencia con otros modelos de escuela es un espacio del que huir, salvo aquellas excepciones en las que el capital cultural y económico de los ascendientes además de sus opciones ideológicas hacen que se opte por la escuela pública. Suele ser frecuente, allí donde la concurrencia de tipos de centros se da, que generaciones de ascendientes que fueron alumnos y alumnas de centros privados y religiosos decidan matricular a hijos e hijas en escuelas públicas. En estos casos se comprueba cómo el capital cultural familiar educa más que el centro escolar. Pero la tendencia de fondo es a mantener el tipo de centro.

Ahora bien, se ubique en el entorno que sea, la escuela intercultural encontrará similares dificultades. Hay un problema general y cuestiones particulares. El problema general es el escaso desarrollo del enfoque o del modelo intercultural. Esta situación a veces se ve agravada en la escuela pública, porque la menor base educativa del alumnado, la mayor concentración de población inmigrante, la sentida sensación de abandono y la alta rotación de los claustros impide la estructuración de proyectos escolares sostenidos y de largo recorrido.

Desde un punto de vista evolutivo no es descartable que durante un tiempo la escuela pública sea el receptáculo de las concentraciones, el *locus* de las innovaciones, y que en una fase posterior sea desposeída de esa potencialidad como ha ocurrido con otros muchos servicios que habiendo sido públicos se han ido privatizando cuando se han entrevisto rentables. En un contexto de baja de matrículas esta competencia se intensifica. Es una manifestación más de la privatización masiva y generalizada de lo público a la que estamos asistiendo. Ocurrió con los residuos, está empezando a ocurrir con el cuidado y acabará ocurriendo con la escuela pública. Mantener ésta es una tarea titánica.

El modelo intercultural está por hacerse pero sea cual sea su concreción operará normalmente en contextos de concentración y segregación. La concentración puede ser una situación sobrevenida, pero la segregación debe ser gestionada. La escuela pública normalmente no puede eludir la concentración y, como mal menor, debe asumirla. Es la única garantía para la población en situación más desfavorecida. Como en los procesos económicos de globalización, las clases subalternas tienen raíces, las clases medias y altas disponen de un status de levedad que les permite externalizar a sus descendientes. El autobús escolar es la metáfora. Al colegio público se suele ir andando. Se alaba la cercanía, pero se medra en la deslocalización.

La externalización también opera en educación y en las elecciones paterno/maternas. El centro educativo en el que matricular a las y los descendientes es la opción de movilidad y aspiracional más importante que

realizan las madres y padres. Son muchos los motivos y las justificaciones con las que se encubren las opciones de abandonar la pública. Se conoce como el fenómeno *White Flight*.

La concentración puede regularse pero no eludirse. Todos los intentos por distribuir homogéneamente los alumnos según características sociodemográficas no dejan de ser unos deseos inocentes, quizá bienpensantes. Tampoco sabemos si son adecuados. Pensar que hay un umbral porcentual de inmigración a partir del cual los centros escolares son pedagógicamente ingobernables no se sostiene de ninguna manera. Las concentraciones son un hecho sociológico inevitable que tiene que ver con la distribución territorial de la población, y a barrios ricos les corresponde una concentración normalmente de ricos, y a los pobres de pobres.

En las cuestiones de concentración es importante analizar la estructura de distribución del modelo de centros. Hay extensas áreas geográficas en las que hay un único modelo de centro y en ese caso la concentración no añade información de interés.

Ahora bien, también hay que andar con mucho cuidado con el tema de la segregación. Mentar la existencia de segregación no supone en sí una descripción adecuada de la realidad. Es más, la exageración jamás es buena consejera. Hay índices de similitud y disimilitud que nos indican la distribución espacial de la población según variable escogida. Concretar y definir adecuadamente la segregación es la mejor manera de tratarla adecuadamente. La base radica en correlacionar clase social y centro elegido. En Euskadi, en primer lugar, tenemos el tipo de centro y dentro de estos los modelos lingüísticos. Se dan interesantes paradojas. El modelo A ha sido característico de centros de estatus alto y de elecciones de clases ricas como de las clases pobres en la escuela pública. Evidentemente son dos tipos de centros y dos modelos A diferentes. Otro tanto ha ocurrido con el modelo D y las ikastolas de alto *standing* como de la clase pobre de la pública. Los ricos del modelo D en ikastolas y del modelo A de los centros privados y concertados, casan entre sí a sus descendientes.

Hay por tanto concentración, segregación de fondo y estrategias de clase. En Euskadi, conviene añadir estrategias de identidad vehiculadas a través del elemento lingüístico. Estas intersecciones han de ser bien descritas en el espacio escolar educativo vasco. Según las circunstancias de otros territorios se deberán considerar más o menos variables, pero siempre hay que describir el espacio social con precisión. Esta operación nos permitirá tratar la segregación con mayor eficacia. Ahora bien, la segregación es social, no escolar. La escuela, en todo caso, como efecto especular, puede agrandar o atenuar la segregación existente. La escuela pública la ha atenuado durante mucho tiempo, durante décadas, en los que las diferencias de clase se han reducido y las estructuras de igualdad social se han expandido. En esa época, ocurría lo mismo en la sociedad. Muy probablemente la escuela segrega en menor grado que la sociedad.

## ¿Puede no segregar la escuela?

La escuela segregará siempre a pesar de que las políticas públicas traten de igualar. Ahora bien, la escuela mantiene el sueño igualador en mayor medida en que lo hace la sociedad. Siempre, y a pesar de estar sola, será una institución garantista, con motivación reparadora. Pero segregará muy a su pesar, porque la escuela

se encuentra inserta en la sociedad de la que es reflejo. Tendrá un margen elástico para proveer mecanismos de mayor igualdad.

El impulso que caracterizó a la escuela en las sociedades occidentales del pasado siglo se ha devaluado. Un cierto fatalismo o naturalización de las diferencias sociales está marginando la labor escolar de igualdad. Esta visión también está siendo adoptada por sectores que hasta fechas recientes sostenían un ideario de izquierdas en sus prácticas sociales. La coherencia entre pensamiento y prácticas se ha ido disolviendo imperceptiblemente en la medida en que se ha producido una movilidad ascendente con carácter general de aquellos que en su día se valieron de la escuela para obtenerla. Este divorcio es muy sibilino y permite sostener simultáneamente un discurso que propone la igualdad con unas prácticas que la desdican. La famosa distinción entre materialismo y posmaterialismo se ha dado por cancelada antes de tiempo. La distinción persiste aunque las bases que sostenían la posición materialista se hayan debilitado. Puede ser que un segmento muy importante de la sociedad esté hoy instalado en una posición estructural más débil pero incorporando la cosmovisión posmaterialista.

Esta mutación silenciosa lleva a prácticas que pareciendo similares esconden unas enormes estrategias de distinción invisibles incluso a quienes las practican. Sectores culturalmente solventes practican una segregación invisible en la medida en que, por ejemplo, una elección *defectuosa* según su estatus del centro escolar (escuela pública) puede quedar compensada por el capital cultural y social del hogar, las relaciones sociales y dispositivos que van desde clases extraescolares a talleres dominicales. Son concededores o no de que hoy por hoy la posición se transmite intergeneracionalmente y que la disposición de sus propios recursos elimina las distancias que los tipos de centros escolares pudieran generar. En esta actitud no hay necesariamente una estrategia deliberada de distanciamiento; puede ser una elección sincera. Además, el resultado de la distinción tampoco le es necesariamente imputable a este segmento. La diferenciación o polarización creciente se debe a que son pocos quienes hacen una opción por la pública.

El supuesto de que quien puede elige, y elige centro concertado, está absolutamente incorporado en la cosmovisión dominante de nuestra sociedad. Aquellas familias que pudiendo haber escogido un centro concertado (religioso o ikastola) optan por la escuela pública o se significan por una opción ideológica progresista o porque saben que los capitales propios que atesoran (culturales, económicos y sociales) contrarrestan las deficiencias que pudieran encontrar. Todo esto no tiene nada que ver con la calidad de la enseñanza sino con opciones previas a la elección del sistema educativo que quieres para tus hijas e hijos.

¿Por qué quiere la gente la educación concertada? Unos por tradición, otros sectores consciente o inconscientemente para mantener las diferencias sociales; otros, para sentirse más incluidos, y muchas familias que ponen en marcha un determinado tipo de *White flight* particular para obtener la seguridad subjetiva que no les dispensa el conjunto de capitales de que disponen, sobre todo los culturales y sociales.

## ¿La integración está en manos de la escuela o de la sociedad? ¿El fin de la meritocracia?

Un poco en manos de todas. No obstante, si la escuela integra menos es porque la sociedad, sea esta quien sea, no se lo permite en la misma medida que en el pasado. Todo esto está siendo sostenido y teorizado por autores y autoras que rompen con el mito de la supuesta igualdad de oportunidades basada en la meritocracia. Desde su punto de vista la idea de la meritocracia, es decir, de que el esfuerzo individual garantiza y sustenta el éxito social, está siendo utilizada por parte de las ideologías de corte neoliberal para ocultar el carácter estructural de problemáticas que se suponen individuales. Parte de las corrientes pedagógicas actuales se mueven en esta línea, inconscientes del hecho de que las diferencias de partida hoy no se pueden reducir en las de salida. Con este instrumento legitimador que significa el principio meritocrático las diferencias crecientes se aceptan con mayor normalidad. En términos sociológicos, este proceso ha sido teorizado diciendo que las contradicciones sistémicas no se pueden resolver en términos biográficos. En las corrientes de defensa de la meritocracia se termina culpando al individuo de su destino, como resultado inevitable de su inacción en un contexto en el que se le han facilitado instrumentos que ha ignorado.

Hay un juego de trileros practicado inconscientemente en un mundo que de alguna forma se está re-aristocratizando. En este mundo, salvo en casos muy peculiares, no cabe la meritocracia. En principio, la meritocracia es la negación de la aristocracia, ahora bien, hoy por hoy la aristocracia hace uso del ideal meritocrático para ocultar precisamente su condición de aristocracia. De este modo, la meritocracia bloquea la posibilidad de movilidad social. La meritocracia sustenta la idea de igualdad de oportunidades sabiendo que ello no va a dar lugar a la igualdad de posiciones, porque no puede hacerlo.

En este contexto, quizás convenga una vuelta de tuerca para no echar la criatura con el agua sucia. La idea de la meritocracia es también un buen combustible como creador de igualdad. No solo es una idea también ha sido una realidad en algún momento de la historia. No se puede entender la actual estratificación de las sociedades europeas sin la importancia que el filtro de la educación y la escuela han tenido en las últimas décadas como factores de reducción de desigualdades. En tres generaciones ha habido muchas personas que en un proceso histórico y colectivo han pasado del campo a la ciudad, de las actividades rurales a actividades profesionales de alto estatus. Quizás, la meritocracia como idea ha de ser discutida y reconsiderada pero no abandonada. Lo que suscita la crítica actual no es tanto la idea en sí, sino los usos que de la misma se hacen por diferentes sectores en un contexto socioeconómico como el actual.

De la misma forma que los triunfadores practican una secesión de la sociedad atribuyéndose a título personal lo que por medios extractivos obtienen de la sociedad, las perdedoras necesitan de la ilusión colectiva de la meritocracia para seguir luchando por una sociedad más igualitaria en la que no es fácil encontrar otra institución como la escuela que se alinee con ese propósito. Una vez más, nos encontramos con una escuela sola.

## La escuela para qué. ¿Cubre la pedagogía lo que horada la estructura?

En este contexto, ¿la escuela para qué? La escuela para todo. Prescindir de las instituciones que más pueden aportar de todas formas no parece una estrategia inteligente. Otra cuestión es cómo reformular una escuela sola que precisa de transformaciones importantes para recuperar su función educadora y su función igualadora. El socorro de la sociedad no necesita ni ser mencionado. La escuela será lo que la sociedad quiera, aunque el término sociedad adquiera en este contexto un perfil muy inconcreto. Sabemos lo que puede llegar a ser una escuela sola. Esta situación de soledad no será subsanada por una escuela ortopédica que es ayudada por un bastón o muletas insuficientes para recobrar sus funciones. La escuela precisa reformas exteriores y muchas interiores. Hace dos décadas Mariano Fernández Enguita se planteaba si era pública la escuela pública. Pues probablemente sí, aunque lo sea a su manera, o la manera en que puede serlo hoy.

Centenares y miles de maestros y maestras hacen diariamente de la escuela un lugar habitable, el más habitable de cuantos experimenta una parte del alumnado, el más confortable, y lidia con circunstancias cada vez más difíciles. No sólo por un alumnado heterogéneo, sino por una escuela que se transforma al igual que todas las demás instituciones a una velocidad endiablada, sin saber en muchas ocasiones qué es lo que se le está solicitando. ¿Qué se espera de la escuela, de la educación, de todos los niveles de la educación en los momentos actuales? Unas últimas declaraciones del ministro de Universidades han propuesto un grado universitario mixto, compuesto de dos cursos/base fijos más otros dos que se movilicen allá hacia donde van las demandas laboral/profesionales. Algo que nunca había hecho la universidad ni podía hacerlo. El pulido del profesional se hacía fuera del aula.

Ante esta situación se hacen y deberán hacer muchas reflexiones porque en un mundo desbocado no es fácil acertar. Desde luego algunas respuestas no son suficientes, aunque sean necesarias. Contaremos una anécdota personal: el primer destino de uno de los autores del presente artículo, fue en una escuela de Magisterio, en la que estuvo cuatro años y luego pasó a la facultad de periodismo y sociología. Cuando a finales de los ochenta se reorientaron los estudios de magisterio todo se transformó en didácticas y técnicas pedagógicas lo que antes también se interpretaba desde una perspectiva estructural. Desaparecieron todas las asignaturas que tenían que ver con lo público o con la sociología de la educación, con el lugar que la educación ocupa en la reproducción social. Qué lejos de la reflexión *althusseriana* de los aparatos ideológicos del estado.

Durante muchos años la escuela no fue lo que Althusser decía ni lo fue en el sentido que lo decía. Llegábamos en España desde o a la transición y había ganas, discurso, actitudes y prácticas. Los tiempos cambiaron como hemos dicho a lo largo de este texto en varias ocasiones, el contexto cambió y las instituciones cambiaron. Pero también cambió su interior. Las instituciones son voluntades históricas encarnadas. La famosa construcción de la sociedad nunca se hace en el vacío, ni de nuevo. No todo es realizable. Como dijo Marx hacemos la historia pero no en condiciones elegidas por nosotros, porque los cerebros de los muertos oprimen los de los vivos. Las estructuras oprimen (determinan) tanto las de unos como los otros. Incluso las líquidas. Hay margen para la resignificación de los hechos e instituciones, pero hay tendencias que no pueden cambiarse con técnicas meramente didácticas. La didáctica no contrarresta lo que horada la estructura, pero la escuela debe ser normativa, inclusiva e intercultural. Lo es a modo de Gary Cooper en “Sólo ante el peligro”, a pesar de todas sus limitaciones.

## ¿Entre Sísifo y Penélope? De las potencialidades de la escuela

La escuela se puede encontrar hoy en no lugar, o puede ser un no lugar. Puede estar todo lo descentrada que se quiera pero se moverá Sísifo, afrontando la tarea de igualdad y de la socialización, y Penélope, que transforma los caminos para conseguirlo. Desde luego, las potencialidades de una escuela fuerte están mermadas, pero no imposibilitadas.

Hoy Penélope es la sociedad líquida, que como dice Bauman lastra “la capacidad de duración eterna de las cosas o los vínculos”. Hoy se espera que cosas y vínculos sirvan sólo para un período limitado, y que se descompongan, destruyan o desechen en cuanto hayan cumplido su vida útil, cosa que debe ocurrir tarde o temprano. Las cosas y los vínculos duraderos han sido el objeto de la escuela. Asimismo, sostiene Bauman, “la idea de que la educación puede ser un “producto” concebido para ser adecuado y perdurar eternamente resulta desagradable y, con toda probabilidad, no habla a favor de la educación institucionalizada en los centros escolares. Para convencer a los niños de la utilidad del aprendizaje, los padres de antaño les decían que “lo que aprendas, nadie te lo quitará nunca”; ésta era quizás una promesa alentadora para sus hijos, pero los jóvenes contemporáneos se horrorizarían si sus padres siguieran aduciendo tales argumentos. En nuestro tiempo se rechazan los compromisos, a no ser que vengan con una cláusula de “hasta nuevo aviso””

Esta visión se relaciona con el hecho del cambio contemporáneo, que por naturaleza es voluble e imprevisible. Cuando el mundo era fijo y las leyes humanas eternas, la educación y la institución escolar se autolegitimaba porque garantizaba la transmisión vertical del profesorado al alumnado y el profesorado se autolegitimaba porque transmitía el canon. Nada de esto se sostiene hoy. El fordismo y la visión panóptica que han caracterizado a la escuela moderna, que aunque criticables son imprescindibles, se debilitan en un contexto en que la demanda de tales funciones administrativas tan ortodoxas es tan exigua. El individuo actual prefiere buscar respuestas en su interior a que se las impongan desde fuera. La receta del éxito consiste en “ser uno mismo”, no en ser “como todos los demás”. Es la diferencia, no la uniformidad, lo que más vende. Ya no basta con tener el conocimiento y las aptitudes “atribuibles al trabajo” y ya demostrados por otros que desempeñaron antes la misma función o aspiran a ejercerla; lo más probable es que estos rasgos sean evaluados como una desventaja. Lo que se necesitan son ideas inusuales, “distintas de cualquier otra”, proyectos excepcionales que nadie haya sugerido antes, y sobre todo una inclinación gatuna a recorrer un camino propio en solitario.

Sobre esta componente líquida, la escuela al mando de Sísifo contra viento y marea debe seguir manteniendo los objetivos de la sociedad sólida, en una sokatira titánica difícil pero no imposible. La escuela tiene que apostar por hacer real los valores de la igualdad en tiempos de individuación. Eso sí acompañada de mucho impulso institucional y arropada comunitariamente para dejar de estar sola.



# 3

## La realidad que la ideología del esfuerzo no quiere ver

José Moya Otero

*Hay que tener los ojos muy abiertos para ver las cosas como son; aún más abiertos para verlas otras de lo que son; más abiertos todavía para verlas mejores de lo que son.*

(Machado, 1981)

### Introducción

El propósito de este ensayo es presentar algunos de los avances logrados en educación, manteniendo viva la idea de progreso y poniendo de manifiesto la incapacidad de la ideología del esfuerzo para dar cuenta de esos avances.

La ideología del esfuerzo, como trataré de demostrar, supone un serio obstáculo para el progreso educativo. Los ideólogos del esfuerzo se ven obligados a ignorar la realidad educativa cuando no a negarla abiertamente, como ha puesto de manifiesto recientemente el profesor Juan Manuel Moreno en un reciente artículo, titulado “La Gran Negación: ¿por qué triunfa el mito de la caída del nivel y la rebaja de exigencias en educación?” (*El País*, 18-2-2022)

La devaluación política y mediática de la Educación tiene su origen en el agnosticismo sobre la universalización de la educación. La Gran Negación es en realidad parte integral del actual proceso de recesión democrática.

A través de algunas historias de casos y de algunos datos suficientemente contrastados, intentaré demostrar que asumir la ideología del esfuerzo es renunciar a ver todo aquello que ha contribuido a mejorar la capacidad de respuesta de nuestro sistema educativo y, al mismo tiempo, asumir una visión que nos conduce hacia un pasado imaginado que nunca existió.

Dicho de una forma muy breve: intentaré demostrar de qué modo la ideología del esfuerzo nos priva de la posibilidad no sólo de reconocer y valorar el progreso educativo, sino de algo que es mucho más importante, de aprender de nuestros logros para construir un futuro mejor.

### Una historia personal: los primeros pasos en la integración escolar

Me gustaría empezar este breve ensayo exponiendo una situación personal que quizá pueda compartir con muchos otros educadoras y educadores. Creo que esta historia, como otras que tendré ocasión de presentar en este mismo ensayo, ilustra perfectamente el mensaje que Antonio Machado, por boca de Juan de

Mairena, quería trasladar a sus alumnos: siempre debemos estar dispuestos a ver la forma en que las cosas podrían mejorar.

Mis primeros años como maestro, me ofrecieron la oportunidad de asistir a dos hechos históricos de gran valor educativo: la integración de alumnos y alumnas con algunas dificultades de aprendizaje en centros ordinarios y la integración de niños y niñas en el mismo centro educativo. Se trata de formas de integración en el sistema educativo que presentan características propias, pero que comparten una visión común: son el fruto del empeño por hacer las cosas mejores de lo que son.

Durante uno de los cursos escolares de la década de los ochenta, dos niños, uno con Síndrome de Down y otro con TDH, se incorporaron al centro educativo en el que yo ejercía y lo hacían compartiendo una parte del tiempo escolar en aulas ordinarias y otro en aulas especiales. Poco después, el mismo centro educativo que tenía dos secciones claramente diferenciadas, una masculina y otra femenina, se convirtió en un centro mixto, en el que niños y niñas se iban a educar juntos.

De estos dos acontecimientos hace ya más de tres décadas y, en ese tiempo, hemos visto cómo personas con estas características, que podían dificultar su aprendizaje, han llegado a nuestras universidades y también hemos podido comprobar el acceso masivo de mujeres a la vida universitaria y a las más altas responsabilidades en la vida laboral y en la vida política.

Eran los momentos posteriores a la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) y los años previos a la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Una época en la que, cumpliendo el mandato constitucional, comienza la primera modernización de nuestro sistema educativo y con ella se dan los primeros pasos en el proceso de integración escolar.

Para la mayor parte del profesorado en ejercicio estos dos hechos no representan ninguna novedad, forman parte de su vida cotidiana. Pero, al recordarlos quiero llamar su atención sobre aquello que fue posible lograr en un momento histórico, y que también puede llegar a desaparecer.

Cuento esta sencilla historia porque, a mi juicio, evidencia el progreso educativo que hemos logrado en nuestro país y que, desgraciadamente, hay quien se empeña en distorsionar o, sencillamente, en ocultar ofreciéndonos un relato centrado en la pérdida del valor del esfuerzo como componente esencial de la cultura escolar.

## **Algunos avances significativos en educación**

Más allá de la historia que acabo de contar, debemos ser conscientes de que durante las últimas décadas se han producido avances muy importantes en el ámbito de la educación, de modo que, en mi opinión, comprender estos avances es una condición necesaria para seguir dando una respuesta educativa acorde con el desarrollo humano.

Por contra, ignorar estos avances puede suponer un serio obstáculo para mejorar la educación limitando, por tanto, sus posibilidades de desarrollo.

Entre los avances que, a mi juicio, pueden resultar más relevantes podría señalar los siguientes:

1. Se ha ampliado continuamente el círculo de las personas educables. Conviene señalar, además, que este crecimiento del círculo educativo se ha producido dentro del crecimiento del círculo de la humanidad común. Esta ampliación del círculo humano se ha realizado bajo el convencimiento de que el reconocimiento mutuo es lo primero que nos debemos unos a otros.
2. La ampliación del círculo de personas educables se debe, en gran medida, a que la tensión entre educabilidad y educatividad, propia del saber educativo, se está resolviendo de modo que se amplían permanentemente las fronteras de la educación. Las Ciencias de la Educación han convertido la relación abierta entre educatividad y educabilidad en su problema principal y, por tanto, será a partir de la resolución de este problema como tendremos que seleccionar las nuevas soluciones ejemplares. La utopía pedagógica de Comenio, enseñar a todos todas las cosas, se ha transformado en una búsqueda permanente de las mejores condiciones para el aprendizaje de cada uno de los sujetos educables.
3. La apertura de la relación educatividad-educabilidad ha generado una amplia variedad de modelos de escolarización, tipos de aula y modos de enseñanza. La visión de la evolución sociocultural que nos aporta la actual Teoría de Sistemas pone de manifiesto que sólo mediante el aumento de la variabilidad dentro del sistema y la mejora en los criterios de selección, será posible resolver adecuadamente la tensión entre educabilidad y educatividad de modo que logremos ampliar la capacidad de los sistemas educativos para atender a las necesidades educativas propias del desarrollo humano.

En este sentido, quisiera subrayar que la amplitud y variedad de opciones racionales genera una mayor capacidad de atención a las necesidades educativas que presentan cada uno de los sujetos educables. El problema no es ya la elección de una forma de actuar frente a otra, sino la mejor forma de integrar las opciones posibles dependiendo de las singularidades propias de cada situación educativa.

4. Una visión ampliada de la profesión docente permite al profesorado mejorar la conciencia de sus decisiones y comprometerse activamente en la consecución de una profesión bien alineada en todos sus componentes. Al mismo tiempo la ampliación de la capacidad profesional docente de los centros educativos les permite ejercer eficazmente las competencias que tienen atribuidas. De modo que, conviene recordar siempre, la Escuela, como institución, no es solo el lugar en el que el profesorado enseña a aprender, sino que es también, y en gran medida, el lugar en el que el profesorado aprende a enseñar.

A la luz de estas consideraciones parece evidente que los centros con una alta capacidad profesional docente, podrían llegar a desempeñar una función muy importante en la formación inicial y continua del profesorado, así como en su desarrollo profesional, comenzando por el proceso de inducción a la vida laboral. Lo cierto es que, llegado el caso, si se llegará a implantar algún modelo de prácticas profesionales remuneradas en los centros educativos (creando un equivalente a los hospitales universitarios), los centros educativos con un alto nivel de capacidad profesional docente serían los que en mejores condiciones se encontrarían para desempeñar esta importantísima función.

5. La integración y el reforzamiento mutuo de los procesos de reforma y de mejora, pone de manifiesto la necesidad de ampliar y mejorar la “reflexividad” del sistema educativo para seguir “modernizándolo”.

Nuestro tiempo es, sobre todo, un tiempo de modernización de la modernidad, es decir, un tiempo en el que estamos llamados a tomar conciencia de las condiciones que hicieron posible la primera modernización de la sociedad, pero también de sus limitaciones, sobre todo, de sus efectos no deseados.

Ahora sabemos que la acumulación de conocimiento no supone, por sí misma, la humanización de las condiciones de vida; no supone, por tanto, un paso más en el proceso de civilización. También sabemos que para avanzar en esta segunda modernización es necesario impulsar el aprendizaje organizativo para crear organizaciones inteligentes.

Como muy bien ha expresado el profesor Bolívar (2000), la imagen de organizaciones que aprenden evoca, de entrada, supuestos sobre los miembros de la escuela como personas comprometidas, participativas, que persiguen propósitos comunes y que, como tales, se esfuerzan por desarrollar progresivamente modos más eficaces para alcanzar tales metas, respondiendo a las demandas del entorno. En lugar de otros modelos más gerenciales, una organización que aprende exige la capacitación, el incremento de profesionalidad y el crecimiento intelectual de sus miembros, así como su participación en las acciones, si es que el centro desea crecer como organización.

Valga esta breve síntesis de los avances más significativos en educación (una síntesis que espero ampliar en una próxima publicación), para identificar la enorme barrera que representa la ideología del esfuerzo.

Ninguno de los logros que acabo de exponer es reconocido por quienes promueven la ideología del esfuerzo. Es más, las personas y organizaciones que comparten esta ideología, están convencidas de que nuestra educación está sufriendo un proceso de empeoramiento continuo.

Dicho de una forma breve, para quienes creen que cualquier tiempo pasado fue mejor, todo logro educativo carece del más mínimo interés.

La ideología del esfuerzo provoca en el efecto contrario al que recomendaba nuestro gran poeta: las personas no sólo tienen dificultades para ver las cosas distintas de lo que son, sino que son incapaces de verlas mejores de lo eran.

Lo relevante para estas personas no es que hayamos logrado ampliar el círculo de las personas educables, sino que esas personas estén alcanzando logros educativos, más allá de sus merecimientos, sin ningún esfuerzo. Más aún, estas personas mantienen el convencimiento de que la atención dedicada al alumnado que no se esfuerza está perjudicando al resto del alumnado.

Esta era la visión que cristalizó en uno de los artículos más significativos de la LOMCE (2013), el artículo 27 que regulaba el acceso a los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento. Según este artículo,

Estos programas irán dirigidos preferentemente a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo (LOMCE, 2013; art. 27.3).

Para muchísimos profesores y profesoras, así como para el alumnado y sus familias, este artículo reflejaba fielmente las consecuencias de la ideología del esfuerzo, incorporando al orden escolar una diferencia que nunca antes se había utilizado.

El problema dejaba de ser el alumnado con necesidades educativas, el problema educativo era ahora el alumnado que carecía del interés en el estudio y que no se esforzaba lo suficiente. Este alumnado debía ser excluido de cualquier tipo de ayuda que pudiera mejorar su rendimiento.

Por eso, precisamente por eso, tengo mucho interés en dejar claro, que el progreso educativo no es inevitable, sino que depende en toda su extensión de nuestra capacidad para innovar en todas y cada una de las instituciones que configuran el sistema educativo. Más aún, la innovación, por sí misma, es insuficiente. Sin criterios que permitan reconocer soluciones mejores o peores, no habrá progreso. De modo que este ha sido y seguirá siendo nuestro reto como educadores.

## **Una historia de superación... con mucho esfuerzo**

La historia que ahora voy a contarles, y que amplía la historia personal que les conté al principio de este ensayo, aparece recogida en un precioso libro que lleva por título *El hombre que recogía monedas con la boca* (2017), escrito por J. Francisco Guerrero y Ana Paula Zaragoza y publicado por la Editorial Aljibe (Málaga).

Daniel era un niño diagnosticado de autismo, al que le esperaba un futuro de incompreensión y aislamiento, como al resto de las personas que, con esas características, aparecen en el libro. Podríamos decir que el destino de Daniel, estaba, en gran medida escrito. Sin embargo, al menos por una vez, no ocurrió lo que parecía inevitable. La estrecha colaboración de un reducido grupo de personas en una institución educativa, evitó lo inevitable.

Elena, madre de Daniel, y pedagoga, puso todo su empeño en ayudar a su hijo. Buscó colaboración y la encontró en varias personas. En primer lugar, en las personas que formaban parte de la asociación de padres y madres de niños y niñas con estas características. En segundo lugar, de dos de los centros educativos que acogieron a Daniel (un centro privado y otro centro público), y del grupo de profesionales que allí lo atendieron, especialmente, Ana, que sería su tutora en el centro público y que es la coautora del libro.

Junto a Elena y Ana una tercera figura desempeña un papel relevante, el terapeuta (este papel fue asumido por dos personajes especializadas en el tipo de terapia elegida). Finalmente, los compañeros y compañeras de Daniel, jugaron un papel decisivo. Pese al “mal comportamiento” de Daniel en el aula, siempre se mostraron comprensivos hacia él y acompañaron sus progresos como si fueran propios, sobre todo, una compañera y amiga con la que pudo llegar a sentir una gran empatía.

La terapia elegida para Daniel recibe la denominación de ABA por sus siglas en inglés (*Applied Behavior Analysis*). Los procedimientos y normas establecidos por esta terapia regulaban el comportamiento de la madre de Daniel en su casa, y también la práctica educativa de Ana en su aula.

Debo reconocer que la historia de Daniel me emocionó, como creo que emocionará a muchas otras personas. Sin embargo, lo que me hizo pensar que tendría algún valor para este ensayo, no fue la emoción que me causó, sino las condiciones que hacen de ella una historia de éxito, una historia de superación en la

que el esfuerzo conjunto de muchas personas comprometidas con la educación hizo posible que otra persona pudiera superar las barreras para su propio desarrollo personal.

En la historia de Daniel, hay profesionalidad, compromiso, colaboración, conocimiento, comunicación, y, sobre todo, esperanza. Todos los protagonistas actuaron como verdaderos agentes educativos, nadie se resignó a hacer lo que otras personas ya habían hecho. Todos tuvieron que innovar en sus respectivos roles y funciones. Todos aprendieron a actuar juntas, superando las barreras del lenguaje y de los hábitos adquiridos. Todos y todas fueron capaces de ver las cosas distintas de lo que eran y lograron verlas mejores de lo que eran.

En resumen, los centros educativos tuvieron que cambiar sus condiciones educativas para adaptarse a las condiciones requeridas para lograr que Daniel pudiera desarrollar sus capacidades demostrando que podía ser un sujeto educable.

Dicho todo esto, que es, seguramente, menos de lo que debería decir, creo que lo que la historia de Daniel nos ayuda a entender es algo muy relevante para la cuestión que ahora nos ocupa: la historia de Daniel sólo puede ser calificada como una historia de éxito educativo porque lo que hicieron sus protagonistas era mejor de lo que otras personas hubieran hecho.

Evidentemente todos y cada uno de los protagonistas de esta historia tuvieron que hacer un gran esfuerzo para superar las dificultades y obstáculos que encontraron en su búsqueda de una respuesta educativa para Daniel, pero lo que define esta historia, es el convencimiento mutuo de que, por mucho que Daniel se esforzará, nunca podría desarrollarse plenamente sin mejorar las condiciones de aprendizaje.

En este sentido, que es el único sentido relevante, sólo encuentro una forma de calificar lo ocurrido: la historia de Daniel pone de manifiesto las condiciones que hacen posible el progreso de la educación. La lección es sencilla: sin mejorar las condiciones de educatividad, no podremos ampliar el círculo de las personas educables impidiéndoles ejercer de una forma efectiva su derecho a la educación.

Por eso, es tan relevante tener en cuenta las condiciones que, a mi juicio, hacen de esta historia una referencia para comprender en qué medida la ideología del esfuerzo representa un serio obstáculo para el progreso educativo. Las condiciones que han contribuido a mejorar la respuesta educativa que recibió Daniel son las siguientes:

- a.** Condiciones normativas. Los agentes de esta historia asumen que Daniel es igual que sus compañeros y compañeras en el ejercicio efectivo del derecho a la educación, aunque diferente en sus características personales.
- b.** Condiciones materiales. La historia no podría haber ocurrido sin la posibilidad financiera de contratar a varios profesores para atender a un mismo grupo-clase. Ni tampoco si el número de alumnos en ese grupo hubiera sido muy superior al que era (16 alumnos). Esta cuestión requiere comprender que la situación educativa se inscribe en un sistema y que, sólo la regulación del sistema, deja margen para la acción.

- c. Condiciones científicas. Las tres personas que cooperan para crear las oportunidades de aprendizaje de Daniel tanto en la escuela como en su casa, fundamentan sus prácticas en un saber práctico especializado (el tratamiento ABA) y en un saber práctico general (una concepción de la enseñanza y del currículo escolar que vincula la respuesta educativa de los docentes a las singularidades propias de una situación educativa).
- d. Condiciones organizativas. Esta historia está protagonizada por tres centros educativos, dos públicos y uno privado. Todos los centros no interpretan ni valoran igual las condiciones normativas y, en consecuencia, uno de los centros públicos no llegó a crear las condiciones que requería Daniel para el desarrollo de sus capacidades. Tanto el centro público como el centro privado que facilitaron la respuesta educativa a Daniel, compartían una misma visión del compromiso educativo entre la escuela y la familia.
- e. Condiciones profesionales. El profesorado de los dos centros que aceptaron su participación en esta experiencia compartía, pese a la diferencia en la titularidad del centro, una misma visión de la profesionalidad docente. Una visión que, en mi opinión, se podría formular de este modo: i) la acción educativa transforma el conocimiento socialmente relevante en capacidades que permiten a las personas alcanzar un cierto nivel de autonomía, ii) para que esa transformación sea posible es necesario mejorar las condiciones para el aprendizaje de cada una de las personas.

Llegados a este punto del ensayo es necesario incorporar un nuevo hilo argumental. Hasta el momento he centrado mi atención en mostrar hasta qué punto y bajo qué condiciones estamos logrando que la educación progrese. Ahora necesito centrar mi atención en el relato alternativo que se nos ofrece desde la ideología del esfuerzo.

## La ideología del esfuerzo

Ninguna de las historias que acabo de relatar, ni tampoco las conclusiones a las que nos conducen, tienen encaje dentro de la ideología del esfuerzo, sencillamente, resultan inexplicables dentro de ese marco.

Para justificar razonablemente lo que acabo de afirmar necesito definir bien lo que entiendo por ideología del esfuerzo y para hacerlo voy a recordar brevemente algunas de las ideas que ya expuse en otro lugar (Moya,2014)

Conviene empezar recordando que, como toda invención ideológica, la ideología del esfuerzo aspira a convertirse en parte del sentido común. Para lograr ese propósito sus promotores confían en transformar un lugar común, una obviedad, en algo cuyo significado cambiará sustancialmente, aislándolo tanto de su finalidad como de sus condiciones de existencia.

Tal vez una sencilla analogía podría ayudarnos a comprender lo que sucede. Los ideólogos del esfuerzo mantienen el envase (el significante), pero cambian el contenido (el significado). Descontextualizan el concepto original y lo colocan en un marco en el que su verdadero sentido y significado quedan alterados.

Confían en que nadie pondrá en duda que para alcanzar cualquier propósito es necesario realizar esfuerzos, es decir consumir energías, recursos, tiempo, conocimiento... etc. Esta es la obviedad: el que algo quiere algo le cuesta. Esta es la creencia: nuestra vida sólo depende de nuestra capacidad y de nuestro esfuerzo sin importar las circunstancias que nos rodean, ni la colaboración de nuestros semejantes. Por eso, el orden social no puede ser una excusa para justificar el fracaso personal. Ni el orden escolar puede ser una excusa para justificar el fracaso escolar. Tanto en uno como en otros cada persona tiene lo que se merece.

Entendida de este modo, la ideología del esfuerzo representa una selección de la cultura socialmente disponible y se opondría a otras posibles selecciones que pudieran deslegitimar determinados intereses y/o prácticas políticas.

La ideología del esfuerzo se opone a la cultura de los derechos. La ideología del esfuerzo forma parte de una cultura individualista, sus partidarios no creen en la existencia de la sociedad y, por tanto, no se consideran vinculados al resto de ciudadanos por ningún contrato social. La cultura de los derechos forma parte de una cultura solidaria y sus partidarios consideran que el contrato social, expresado en la constitución, nos compromete a todos.

La batalla cultural por la hegemonía de las ideas, en la que se consideran inmersos los fieles a la ideología del esfuerzo, se libra en numerosos campos, la educación es uno de ellos. En este campo se fijan posiciones en relación con distintas cuestiones; en todas ellas los ideólogos del esfuerzo definen los problemas de modo que sólo puedan ser aceptables sus soluciones. El secreto, no lo olvidemos, es el encuadre.

En no pocas ocasiones, si el problema no existe se crea, o se amplifica para que las soluciones puedan presentarse como inevitables. En otras, se descalifica previamente cualquier otra solución por no ajustarse a ciertos principios o ideas que son considerados incuestionables. En todos los casos, la solución precede al problema y la solución es la única que concuerda con lo previsto; la única dificultad reside en convencer a los incrédulos. El conocimiento en ningún caso pondrá en duda las creencias que sostienen a la ideología. La función del conocimiento será demostrar aquello que ya sabemos que es verdad, una verdad que, en no pocas ocasiones se presenta como una verdad revelada, o sencillamente, como una verdad apoyada en la tradición.

Para los fieles a la ideología del esfuerzo la sociedad no existe, sólo existen individuos que compiten entre ellos por satisfacer sus deseos. Para los fieles a la cultura de los derechos, los seres humanos sólo podemos desarrollarnos conviviendo en sociedad y la sociedad es, ante todo, una forma de cooperación.

Ambas invenciones ocupan espacios ideológicos separados por el río de la modernidad y ambos espacios se conforman a partir de un amplio conglomerado de conocimientos, creencias, valores, costumbres y prácticas sociales cuya finalidad es legitimar una determinada forma de concebir y ejercer el poder político.

Para los fieles a la ideología del esfuerzo las desigualdades en el pago de los esfuerzos entre el soldado y el letrado, que diría Don Quijote, son justas pues obedecen a un reparto de bienes atendiendo a la propiedad, o la capacidad, el esfuerzo y el mérito. Cualquier intento de modificar este reparto sólo estaría justificado por la envidia o el rencor. Por el contrario, para quienes se identifican con la cultura de los derechos, cualquier reparto que se produzca entre soldados y letrados debe garantizar unas condiciones de vida dignas para cualquiera de ellos, así como una igualdad de oportunidades de acceso para alcanzar logros similares,

pues sólo de esta forma el reconocimiento del mérito puede ser considerado justo. El letrado y el soldado, en cuanto ciudadanos, tienen un compromiso de ayuda mutua que hace posible la vida en sociedad.

Ha quedado escrito, además, que la ideología del esfuerzo es mucho más que el concepto de esfuerzo, es un marco, una ventana, o si se quiere un cristal, a través del cual se percibe sólo una parte de la realidad. Por eso, cuando utilizamos la expresión ideología del esfuerzo estamos encuadrando la realidad, es decir, estamos seleccionando, de todo aquello que podría llamar nuestra atención, sólo una pequeña parte. Así, del mismo modo que un cielo perfectamente azul terminaría siendo, según el encuadre, un día nublado (bastaría con que en el cielo hubiera una sola nube), la ayuda concedida por el Estado a una madre soltera desempleada para mantener a su familia puede ser vista, en el marco de la ideología del esfuerzo, como una forma de incentivar la destrucción de la familia y el desempleo, o los derechos humanos como una forma de riesgo moral que invita a dejar de asumir las responsabilidades individuales.

La ideología del esfuerzo es una “teoría práctica”, un entramado de ideas y acciones, muy simple y eficaz. El núcleo de esta teoría es un conjunto de creencias que, en mi opinión, se podrían resumir de este modo:

- a.** Las personas, para bien o para mal, son las únicas responsables de su destino.
- b.** La sociedad no existe, sólo existen las personas y las familias.
- c.** El Estado no debe intervenir en el destino de las personas.
- d.** Sin injerencias externas que desequilibren la balanza de la justicia, las personas obtendrán lo que merecen a tenor de su capacidad y de su esfuerzo.
- e.** El producto logrado con el esfuerzo individual pertenece íntegramente a esa persona.
- f.** Sin injerencias externas, la búsqueda del máximo interés individual contribuirá a la prosperidad de todos.

Para quienes han procedido lenta y cuidadosamente a construir la expresión “cultura del esfuerzo”, para utilizarla como fundamento de ideas y prácticas políticas, la expresión permite legitimar decisiones que suponen un aumento en el número de alumnos por aula, o un aumento de horario lectivo del profesorado, o la reducción de la inversión en educación, o la segregación temprana de estudiantes tanto por el sexo como por su talento.

La cuestión, como brillantemente ha puesto de manifiesto Michael Sandel, es que en una sociedad desigual quienes aterrizan en la cima quieren creer que su éxito tiene una justificación moral (Sandel, 2021: 23)

Esta, y no otra, es la razón de ser de la ideología del esfuerzo: se construye para lograr el consentimiento de las personas para decisiones o acciones con las que, vistas de otro modo, estarían en desacuerdo. Dicho de otro modo, para que los “ganadores” se enorgullecen de su éxito y los “perdedores” acepten su fracaso.

## Las retrotopías educativas como negación del progreso en educación

La ideología del esfuerzo se alimenta de lugares comunes que muchas personas aceptan como evidentes. Ya hemos visto uno de esos lugares comunes, el esfuerzo.

Ahora voy a ampliar un poco más la comprensión de cómo funciona la ideología del esfuerzo añadiendo un nuevo lugar común: cualquier tiempo pasado fue mejor. Esta creencia hace de la ideología del esfuerzo, como ahora trataré de explicar, una retrotopía: una utopía basada en un pasado imaginario.

A juzgar por lo que algunas personas han dicho y escrito recientemente (Enkvist, 2012 y 2014; Hirsch, 2012, Carreras y Luque, 2016; Fernández, García y Galindo, 2017) y por lo que otras ya venían diciendo y escribiendo anteriormente (Revel, 1989; Eliard, 2002; Ruiz, 2003; Delibes, 2006; Moreno 2006), la educación, dentro y fuera de nuestro país, se encuentra en un callejón sin salida: no podemos avanzar y, en esas condiciones, lo mejor sería dar marcha atrás, volver al punto de partida.

Tal y como los autores mencionados perciben la situación educativa actual, es preferible conservar lo que tenemos, cuidarlo y protegerlo, en lugar de sacrificarlo en el altar de una supuesta innovación educativa cuyo verdadero propósito no es otro que aplicar a la educación el mismo mecanismo, que es característico de la economía capitalista, la destrucción creativa (Fernández, García y Galindo, 2017), o sencillamente acabar con la escuela tradicional para sustituirla por una escuela de la ignorancia (Míchea, 2002, Eliard, 2002).

Así pues, nos encontramos en presencia de distintos autores que comparten una misma visión: crear una retrotopía educativa y acabar definitivamente con la idea de progreso en educación.

Me he atrevido a calificar de retrotopía las ideas que exponen los autores referidos porque, a mi juicio, encajan bien con el significado que Zigmunt Bauman (2017) ha dado a ese concepto. El concepto de retrotopía hace referencia a un fenómeno nuevo: la creación de mundos ideales ubicados en un pasado perdido/robado/abandonado que, aún así, se ha resistido a morir (pág. 14).

Se trata, por tanto, de un nuevo género de utopías, cuya diferencia más importante con las utopías anteriores reside en que, en lugar de poner toda su fe en un ideal nuevo, estas utopías depositan su fe en el pasado y esperan, restaurar el pasado ideal eliminando todo aquello que se ha ido añadiendo con el tiempo y que amenaza su propia esencia.

Aunque estas retrotopías educativas difieren en algunos aspectos, coinciden en más de una apreciación de la realidad. Por ejemplo, ambas niegan que se haya producido algún tipo de progreso en las últimas décadas (específicamente desde la aprobación de la Constitución de 1978). Su percepción es que lo que se ha producido, de una u otra forma, es la destrucción de la escuela tradicional. Por eso, tratan de restaurarla.

En este punto ambas corrientes son conservadoras, aunque políticamente estén vinculadas a orientaciones diferentes (una corriente es claramente neoliberal y la otra está muy próxima al populismo). Ambas comparten, el giro de ciento ochenta grados que supone abandonar las esperanzas en un futuro mejor para la educación y depositarlas en un pasado de vago recuerdo, valorado por su presunta estabilidad y (por lo tanto) también por su presunta fiabilidad (Bauman, 2017, pag. 15)

## Cualquier educación pasada no fue mejor

Hasta el momento, he realizado una aproximación a la ideología del esfuerzo en la que he tratado de mostrar algunas de las condiciones que la hacen posible y que contribuyen a que las personas se identifiquen con ella. Al mismo tiempo, he ofrecido una visión de la realidad que no encaja en la ideología del esfuerzo y que, sin embargo, ayuda a comprender y valorar los avances más significativos que se han producido en el ámbito de la educación.

Así pues, hasta aquí el ensayo ha consistido en contraponer dos visiones de la realidad: una visión que reconoce el progreso educativo y otra visión que ignora, cuando no oculta, ese progreso.

En este apartado voy a ofrecer una aproximación diferente a esta contraposición de visiones, voy a centrar mi atención en la idea de que cualquier educación pasada fue mejor que la actual.

Para hacerlo utilizaré los datos aportados por un informe internacional sobre los resultados obtenidos por personas pertenecientes a diferentes generaciones. Mi propósito es demostrar que en los resultados de aprendizaje también se ha producido un avance significativo.

Pues bien, para alcanzar ese propósito creo que sería suficiente poner de manifiesto las diferencias entre distintas generaciones de españoles en el dominio de las competencias esenciales para la vida. Estas diferencias hacen que podamos certificar con hechos una apreciación general: que la juventud actual está mucho más preparada que sus abuelos y que puede enfrentarse con garantías de éxito a los mismos retos que cualquier ciudadano o ciudadana europea.

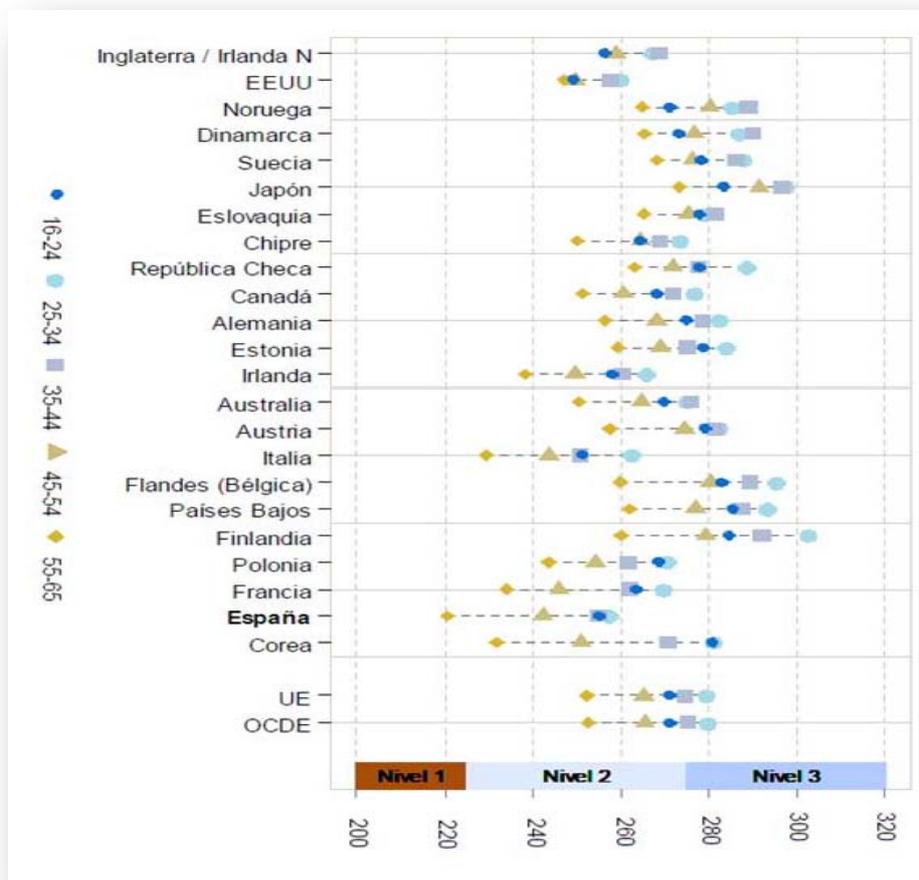
Los datos aportados por el Programa de la OCDE para Evaluación Internacional de las Competencias de la población adulta (PIAAC por sus siglas en inglés) me parecen suficientemente significativos como piedra de toque para contrastar la verosimilitud de las diferentes visiones<sup>22</sup>.

Las personas que participaron en la evaluación pertenecían a cinco generaciones situadas entre los 16 y los 65 años. La evaluación consistió en una prueba de matemáticas y otra de comprensión lectora de los adultos de 23 países desarrollados, 22 de los cuales forman parte de la OCDE. Los datos obtenidos por los participantes de cada uno de los países tanto en la prueba de la competencia matemática como en la competencia lingüística, ponen de manifiesto algunos hechos significativos que me gustaría señalar.

---

<sup>22</sup> El Programa Internacional para la Evaluación de Competencias de la Población Adulta (*Programme for the International Assessment of Adults Competencies, PIAAC*) es una iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para evaluar los conocimientos y las competencias profesionales de la población adulta (16-65 años), similar al conocido programa PISA dirigido a escolares de 15 años.

**Cuadro 1: Evolución de los resultados en la competencia matemática en distintas generaciones y países (PIACC, 2013)**



Observando con atención el cuadro anterior pueden apreciarse algunos hechos que son difícilmente cuestionables.

- En primer lugar, España es el único país cuya primera generación (55- 65 años) partía del nivel 1, es decir, del nivel más bajo de todos los países participantes.
- En segundo lugar, el crecimiento en el dominio de las competencias creció muy rápidamente en las tres primeras generaciones, situando a España en el mismo punto de partida que países como Alemania o Francia.
- En tercer lugar, Finlandia, España y Corea del Sur son los países que mayores progresos han alcanzado en el nivel formativo de su población.

Dada la importancia que pueden tener estos hechos para contrastar el relato de la evolución del sistema educativo que ofrece la ideología del esfuerzo, me gustaría recoger literalmente lo expuesto en el informe de la OCDE.

En conjunto, los adultos del último tramo de edad (55 a 65 años) obtienen puntuaciones que son significativamente más bajas que las de los demás grupos. Se observa que, en general, los encuestados de 25 a 34 años son los que obtienen las puntuaciones medias más elevadas, salvo algunas excepciones entre las que está España.

En España los más jóvenes son los que mejor puntuación media (263,9) alcanzan en comprensión lectora. Mientras que en matemáticas son los jóvenes entre 25 y 34 años los que obtienen la mejor puntuación media (257,3).

Expuestos los hechos, que evidencian el progreso en los resultados de aprendizaje, queda por conocer la explicación, las razones que podrían justificar este progreso. Creo que para conocer esas razones es preferible dejar hablar a los autores del informe.

Entre los factores que pueden ayudar a explicar estas grandes diferencias está la calidad de la educación inicial recibida por los más jóvenes, en relación a la que recibieron los de mayor edad en los diferentes países. De modo que la diferencia observada entre estos dos grupos de edad, a favor de los más jóvenes, indicaría mejoras evidentes en la calidad de la educación inicial implantada en estos países a lo largo de los años. Por tanto, los países con un menor nivel de desarrollo educativo en los años 50 o 60 (Finlandia) o 60 y 70 (España y Corea) con respecto a otros países que han participado en esta encuesta obtienen las mayores diferencias de puntuación entre los más jóvenes y los de mayor edad. (PIIAC, 2013: 69-71)

Para acabar este apartado del ensayo me gustaría añadir una consideración más que, en mi opinión, es muy relevante. Quisiera llamar la atención sobre los resultados obtenidos por dos países: Inglaterra y EEUU. Estos dos países tienen algo en común, fueron los protagonistas de la “revolución conservadora”. Los líderes que encabezaron esta revolución, Margaret Thatcher y Ronald Reagan lograron convencer a sus compatriotas, de la necesidad de limitar los poderes públicos para lograr que cada persona se enfrente libremente a su destino y acepte aquello que la suerte le depara.

Estos países, que han sido los “laboratorios” de la política educativa que la LOMCE pretendió introducir en nuestro país, apenas han progresado en resultados educativos en las últimas décadas. De hecho, observando con atención los datos, podremos comprobar que el nivel de dominio de las competencias esenciales para la vida que presentan los jóvenes es inferior al de sus abuelos (Inglaterra) o similar (EEUU).

Dicho de otra forma: Inglaterra y Estados Unidos ha hecho realidad la retrotopía educativa y logrando convencer a la ciudadanía de que cualquier tiempo pasado fue mejor.

## **Otra historia sencilla que evidencia la mejora en los centros educativos**

Creo que cualquier persona podría reconocer, aunque sea por intuición, que la historia de Daniel, expuesta al comienzo de este ensayo, ejemplifica bien una de las manifestaciones del progreso en educación. Así pues, la historia de Daniel, pasará a formar parte de la base empírica que resulta inasumible para la ideología del esfuerzo.

No obstante, hay otras historias que también pueden ayudarnos a reconocer el progreso educativo y, de entre todas ellas, me gustaría centrar mi atención en una de las más significativas: la historia de mejora continua del CEIP Miralvalle (Plasencia). Esta historia y otras similares pueden encontrarse en una obra colectiva que tuve el honor de coordinar junto con mi compañero y amigo Florencio Luengo (Moya y Luengo, 2017).

Los proyectos educativos que este centro desarrolló durante años fueron reconocidos por organismos independientes como ejemplos de mejoras. Pero, además, los propios protagonistas vivieron esos proyectos de mejora como un modo de hacer progresar la respuesta educativa que daban a su alumnado.

La historia de este centro comienza, como en tantos otros, con un intento de coordinar el trabajo de distintos docentes compartiendo una misma finalidad: aprovechar la biblioteca del centro y dotarla de un mayor valor educativo.

El profesorado decide poner en marcha un plan de mejora y se compromete a transformar la biblioteca en un centro de recursos y un servicio de información, además de un lugar de aprendizaje, encuentro y comunicación que se integraría en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en las aulas.

Para cumplir con este propósito deciden poner en marcha un proyecto integrado titulado “Viaje alrededor de los libros”. La realización de este proyecto mereció el “Premio Acción Magistral 2006” y la “Placa de Honor de la Orden Civil de Alfonso X El Sabio”. Según cuentan sus protagonistas:

*... este reconocimiento y repercusión dio impulso al compromiso colectivo hacia la mejora que estábamos emprendiendo. A partir de allí, se pudo institucionalizar la realización de un proyecto documental anual contando con la participación de toda la comunidad educativa y llegando a ser una de las señas de identidad del centro que hoy, diez años más tarde, aún perdura (Moya y Luengo, 2017: 141).*

El camino de mejora continua, iniciado por este centro, les permitió obtener nuevos reconocimientos. En el año 2008 fueron premiados con el premio “Marta Mata a la calidad educativa”, y en el año 2009, con el “I Premio autonómico Tomas García Verdejo”. Cada reconocimiento reforzaba la idea inicial y la confianza del centro en sus posibilidades de seguir progresando.

*Cada vez teníamos menos dudas respecto a que, para seguir enriqueciendo nuestro plan de mejora y transformación del centro, necesitábamos continuar formándonos. Optamos, entonces, por una formación en el propio centro, enfocada, por un lado, a mejorar los aprendizajes del alumnado y por otro, a desarrollar la competencia profesional y personal del profesorado. Sabíamos que ambas partes están interrelacionadas pues mejorar nuestras competencias nos aporta seguridad y bienestar, y, al mismo tiempo, contribuye a la mejora en los resultados de nuestro alumnado.*

*Comprobamos también que, debíamos abrirnos al exterior y compartir con otros colegios nuestras experiencias. Así solicitamos participar en el proyecto Comenius “Des mots et des images pour dire le paysage en Europe” junto con “L’Ecole Les Violettes” de Mareil Marly (Francia), “Collège G. di Biasio” de Casino (Italia) y “Szkoła Podstawowa Starim Rybiu” de Nowwe Rybie (Polonia) (ídem, 142)*

He dejado escrito que la historia de este centro comenzó como la de muchos otros, intentando mejorar la coordinación entre el profesorado del centro, pero no acabó como la de otros muchos centros, sino que, en este caso, el proyecto inicial sólo abrió el camino hacia un proceso de mejora continua que, en cada uno de sus pasos, merecía el reconocimiento institucional y el de la propia comunidad educativa del centro. A través de la realización de diferentes proyectos este centro pasó de la coordinación consciente y voluntaria a la cooperación entre el profesorado del centro y de éste con las familias, dicho de una forma sencilla, elevó su nivel de colegialidad. Este cambio supuso, a la vez, una mejora en la relación educatividad/educabilidad y una mejora en la reflexividad.

Tengo para mí que esta sencilla historia nos deja una lección muy clara: reconocer el progreso educativo no es difícil. Siempre que, como hace el profesorado de este centro, reservemos tiempo para reflexionar sobre nuestras acciones y, añadido yo, que no caigamos en la trampa de la ideología del esfuerzo y perdamos la capacidad para ver las cosas distintas de los que son y mejores de lo que podrán ser.

*En síntesis, nuestro sueño se resume en la posibilidad de alinear todos los proyectos del centro en un plan estratégico global que contribuya, de forma sistemática y constante, a la mejora de todos los aprendizajes de nuestro alumnado y a la cohesión social de la comunidad educativa. Sabemos que tenemos mucho camino por andar, que no es una tarea fácil, pero estamos seguros de que, si queremos, podemos avanzar en esta línea. Nos lo dice la experiencia de haber identificado cuándo los cambios aportan mejoras. (Idem, pág. 148).*

He aquí una visión no utópica del progreso educativo, entendido como un proceso de mejora continua, destinado a “alinear” los diferentes proyectos del centro en la misma dirección: el éxito en el aprendizaje de su alumnado. Una visión del progreso, no determinista, que requiere cada día el compromiso de sus protagonistas y que se renueva con cada proyecto que el centro decide poner en marcha.

*Y queremos seguir progresando, pues el viaje no ha terminado. Cada trayecto nos ha permitido recorrer distintas estaciones en las que hemos aprendido juntos, docentes, familias y alumnado. Estamos instalados en ese tren de mejora continua y no nos queremos bajar, necesitamos llegar a otras estaciones que ofrezcan a nuestro alumnado una escuela en la que todos aprendan a pensar, a convivir y a ser personas responsables, conscientes, críticas y libres. En todo caso, capacitadas para el respeto y el diálogo hacia cualquier sistema de creencias presente en nuestra sociedad plural y que, además, obtenga los mejores resultados escolares posibles. Queremos una escuela abierta al entorno, que ofrezca a su alumnado el mejor currículum real posible. Sería ideal diseñar nuestro horario, con nuestro propio currículum para que todo el alumnado, desde Infantil hasta sexto de Primaria, tuviera la oportunidad de participar en tareas relevantes que contribuyan al desarrollo de sus competencias. (Idem pág. 148).*

## Razón pública e ideología del esfuerzo: principios para una nueva política educativa

El sistema educativo español ha resuelto positivamente la tensión entre educabilidad y educativa. Esto ha permitido ampliar el círculo de las personas que podían hacer un uso efectivo de su derecho a la educación. Dicho de otra forma, nuestro sistema educativo ha progresado desde que se aprobó la Constitución de 1978.

La ideología del esfuerzo niega esta mejora y sólo ve un desequilibrio cada vez mayor entre el esfuerzo que las personas realizan para aprender y los resultados que obtienen.

El progreso ha sido posible porque el sistema es ahora, décadas después, mucho más complejo. Sin embargo, la complejidad del sistema ha generado un grave déficit de reflexividad que sólo puede ser superado mediante la incorporación al ordenamiento del sistema de nuevos principios.

Hasta el momento todas las leyes que han ordenado el sistema educativo han incluido un conjunto de principios que actúan como fundamento de las decisiones adoptadas. Las dos últimas leyes educativas, LOMCE (2013) y LOMLOE (2020), también se ajustan a esta característica (ver Cuadro 2)

Los principios que se incluyen en todas las leyes educativas no son principios educativos, aunque pueden tener su fundamento en saberes educativos. Son la expresión de una determinada política educativa. O, para ser más preciso, son la expresión de las razones que públicamente justifican las decisiones adoptadas para configurar de una determinada forma el sistema educativo. Los principios son, por decirlo en los términos empleados por Jhon Rawls (2006), la expresión de la razón pública.

La razón pública define las condiciones de legitimidad del sistema, de modo que, una vez definidos los principios del sistema educativo, las decisiones que adopten sus agentes, así como el reparto de autoridad que se les asigna, sólo pueden ser considerados legítimos si pueden ser justificados a partir de esos mismos principios. Expresado de forma breve: la razón pública constituye el fundamento de lo que significa educar, haciendo posible la comunicación y la colaboración entre agentes educativos.

Ahora bien, para que esto ocurra, el espacio de la razón pública debe ser siempre un espacio abierto en el que las personas pueden ejercer su deber de civildad ofreciendo sus razones a los demás, confiando en que puedan llegar a ser compartidas. El espacio público debe garantizar que las diferentes razones puedan competir entre ellas a lo largo del tiempo, sin que esto suponga, en ningún caso, que la cooperación entre agentes e instituciones sea imposible.

Así, por ejemplo, los principios de construcción de un sistema educativo son el fundamento último de su configuración, el punto final al que nos conducen todos los interrogantes. Si una persona quiere conocer las razones por las que se elimina una determinada asignatura, o se crea un nuevo tipo de escuela, o se fortalece la dirección unipersonal de los centros, tendrá que buscar la respuesta en los principios que ordenan el sistema educativo dado que esos principios son el fundamento último de todas y cada una de las decisiones.

De modo que, para decirlo de una forma breve, los principios de construcción del sistema educativo definen aquello que todos podemos considerar como buenas razones para justificar una determinada decisión y/o acción.

**Cuadro 2. Principios de construcción del ordenamiento educativo en algunas leyes educativas**

Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)	Modificaciones introducidas por la Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)	Modificaciones introducidas por la Ley Orgánica por la que se modifica Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020)
<p><b>a)</b> La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.</p>		<p><b>“a)</b> El cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, ratificada el 30 de noviembre de 1990, y sus Protocolos facultativos, reconociendo el interés superior del menor, su derecho a la educación, a no ser discriminado y a participar en las decisiones que les afecten y la obligación del Estado de asegurar sus derechos.”</p> <p><b>“a bis)</b> La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”</p>
<p><b>b)</b> La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.</p>	<p><b>“b)</b> La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.</p>	<p><b>“b)</b> La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España.”</p>
<p><b>c)</b> La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.</p>		

<b>d)</b> La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.		
<b>e)</b> La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.		
<b>f)</b> La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.		
<b>g)</b> El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.		
<b>h)</b> El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.	<b>h bis)</b> El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.	
<b>i)</b> La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.		
<b>j)</b> La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.		
<b>k)</b> La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.	<b>k)</b> La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.	<b>“k)</b> La educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella.”
<b>l)</b> El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.	<b>l)</b> El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.	<b>“l)</b> El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa.”

<b>m)</b> La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.		
<b>n)</b> El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.		
<b>ñ)</b> La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.		
<b>o)</b> La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.		
<b>p)</b> La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.		
	<b>q)</b> La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.”	

Me gustaría volver sobre una idea ya expuesta: los principios de construcción de un sistema educativo son la expresión de la razón pública y, como tales, condicionan todo aquello que puede ser reconocido como razonable, para aclararla mejor y extraer algunas consecuencias.

Si la ordenación del sistema educativo se realiza de acuerdo con lo que en cada momento se considera como la razón pública, esto significa que, cualquier decisión sobre la organización de un centro educativo, o de un determinado método de enseñanza, aunque sea una decisión racional, no puede ser considerada razonable dentro de un determinado sistema educativo si no puede ser justificada, razonadamente, a partir de sus principios de construcción.

Pues bien, a mi juicio esto es lo que ocurrió en nuestro país con la LOMCE y su vinculación a la ideología del esfuerzo. Durante todo el proceso de elaboración de esta ley, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, reconocía en todos sus documentos que los principios inspiradores de la LOMCE eran cuatro: flexibilización de las trayectorias, autonomía de los centros, evaluaciones externas estandarizadas, y simplificación del currículo. Pues bien, como puede comprobarse en el Cuadro 2, sólo uno de estos principios aparece explícitamente entre los principios rectores del sistema educativo (el principio de autonomía), el resto son justificaciones de la reforma que se realizan fuera de la razón pública.

Lo cierto es que, como si de un diálogo de sordos se tratará, lo primero que desapareció en el proceso de elaboración de la LOMCE fue la razón pública. Es decir, lo que no existió fue el debate sobre si los principios de construcción del ordenamiento educativo, aceptados públicamente como su fundamento, justificarían

razonablemente los cambios propuestos en la reforma y si esos cambios serían coherentes con todos los principios.

La ideología del esfuerzo facilitó la cohesión entre las personas e instituciones que apoyaban la LOMCE, pero la ideología misma no pudo ocupar el espacio de la razón pública, de aquí que sus propuestas de cambio no contaran con el apoyo de la mayor parte de la ciudadanía. De hecho, cuando la LOMLOE ha eliminado esas propuestas de cambio, nadie las ha hecho suyas.

De hecho, un análisis de los principios que configuran el espacio de la razón pública educativa de nuestro país, pone de manifiesto un consenso cada vez más amplio, que, sin embargo, no es reconocido en las disputas partidistas en las que predomina la necesidad de marcar las diferencias. Lo cierto es que entre los principios que ordenaron el sistema educativo en 2006 y los que fundamentaron su ordenamiento en 2013 y ahora en 2020 no hay grandes diferencias.

Esta continuidad en el espacio de la razón pública educativa hace evidente la incapacidad de la ideología del esfuerzo para convertirse en una parte sustancial del sentido común educativo.

No obstante, dada la complejidad del sistema educativo y los retos que nos plantea la tensión entre educabilidad y educatividad para lograr el ejercicio efectivo del derecho a la educación, creo que será necesario ampliar el espacio de la razón pública educativa incorporando tres nuevos principios. Esos principios y las consecuencias que se derivan de ellos aparecen recogidos en el Cuadro 3.

**Cuadro 3. Principios para una nueva política educativa que contribuya a seguir ampliando las fronteras de la educación**

<b>Principio de inclusividad y equitativa distribución de las oportunidades de aprendizaje</b>	<b>Principio de integridad institucional y (co) responsabilidad democrática</b>	<b>Principio de reflexividad y profesionalización de la práctica educativa</b>
a) Un sistema educativo se podría considerar ordenado inclusivamente cuando logra crear las condiciones adecuadas para que todas las personas puedan llegar a ser sujetos educables.	a) El ordenamiento del sistema educativo debe proteger la autonomía relativa del sistema educativo, y de los agentes que en él intervienen, de cualquier amenaza de absorción tanto del sistema económico como del sistema religioso y del sistema político preservando la integridad institucional.	a) Un sistema educativo ordenado de forma inclusiva y orientado tanto al logro de fines como a la realización de valores, necesita una conciencia activa de lo que está ocurriendo en su interior, así como del tipo de relaciones que mantiene con su entorno.
b) Una persona se considera un sujeto educable cuando, bajo unas determinadas condiciones, puede transformar la cultura socialmente relevante en capacidades básicas que le permiten vivir de una forma	b) La acción educativa, en la medida en que resulta ser una acción conjunta institucionalizada en el marco de un sistema educativo inclusivo ordenado para el ejercicio efectivo de un	b) El aumento y la mejora en la reflexividad del sistema educativo depende, no sólo de las vías de comunicación abiertas entre los sistemas que conforman su entorno, sino también del aumento y la

<p>digna el modo de vida que tiene razones para considerar una buena vida.</p>	<p>derecho, debe ser considerada, a la vez, como una acción instrumental, orientada al logro de objetivos, y como una acción comunicativa, orientada a la realización de valores en el marco de instituciones íntegras.</p>	<p>mejora de la reflexividad de las instituciones, reflexividad institucional, como de los agentes, especialmente, del profesorado (práctica reflexiva).</p>
<p>c) Para que todos los sujetos educables puedan alcanzar un nivel adecuado de capacidades es necesario que se distribuyan equitativamente las oportunidades de aprendizaje.</p>	<p>c) Los agentes de la acción educativa comparten responsabilidades tanto en el logro de los objetivos como en la realización de valores y lo hacen constituyéndose en comunidades democráticas para el aprendizaje en el marco de un determinado centro educativo y/o en miembros de una comunidad profesional comprometida con un código deontológico que regula sus prácticas profesionales.</p>	<p>c) Ambos se benefician, por igual, de la disponibilidad de conocimiento experto relevante, y de su integración en una comunidad profesional, porque ordenan positivamente el proceso de racionalización, dotando al sistema de nuevas formas de organización a través de procesos de cambio que combinan reformas y mejoras.</p>
	<p>d) Una comunidad (por ejemplo, la comunidad científica) se constituye como tal cuando sus miembros comparten el sentido de sus acciones y se reconocen mutuamente las mismas pretensiones de validez. Una comunidad no requiere que todos sus miembros piensen lo mismo o actúen del mismo modo, es suficiente con que compartan el sentido de lo que hacen (como acertadamente puso de manifiesto Thomas Khun en el caso de la comunidad científica).</p>	<p>d) Un sistema educativo ordenado reflexivamente requiere un nuevo tipo de profesionalización dispuesta a crear y mantener una confianza activa en la capacidad de las personas para ser educables y de los sistemas educativos para dotarles de una buena educación.</p>

## Resumen final y conclusión

A lo largo de este ensayo he tratado de demostrar que la razón pública educativa se encuentra seriamente amenazada por un conflicto entre la ideología del esfuerzo y la cultura de los derechos. Un conflicto de cuya resolución depende nuestra capacidad como educadores y educadoras, así como de toda la ciudadanía para reconocer el progreso educativo.

Valiéndome de algunas sencillas historias y de un conjunto de datos he puesto de manifiesto las limitaciones y las consecuencias de la ideología del esfuerzo.

Para concluir el ensayo he propuesto tres nuevos principios que convendría incorporar a la razón pública educativa para que llegado el momento se pueden transformar en principios rectores de un nuevo ordenamiento del sistema educativo.

## Bibliografía

- Bauman, Z. (2017) *Retrotopía*. México, Paidós.
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (2008) *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bolívar, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Carreras, P. y Luque, E. (2016) *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Barcelona, El Viejo Topo.
- Delibes, A. (2006) *La Gran Estafa. El secuestro del sentido común en la educación*. Madrid: Grupo Unisón ediciones
- Eliard, M. (2002) *El fin de la escuela*. Madrid, Grupo Unisón ediciones
- Enkvist, I. (2006) *Repensar la educación*. Madrid: EUNSA
- Enkvist, I. (2010) “El éxito educativo finlandés”. Bordón. *Revista de Pedagogía*. V. 62, n. 3
- Fernández, C.; García, O. y Galindo, E. (2017) *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo y el delirio de la izquierda*. Madrid: Ediciones Akal.
- Guerrero, J.F y Zaragoza, A.P. (2017) *El hombre que recogía monedas con la boca*. Aljibe, Málaga,
- Lhumann, N. (2006) *Sistema sociedad*. México. Ediciones Herder
- Machado, A. (1981) *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*. Madrid, Alianza Editorial
- Míchea, J.C. (2002) *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarela
- Moreno, R. (2006) *Panfleto antipedagógico*. Barcelona. Leqtor
- Moreno, J.M. (2002) “La Gran Negación: ¿por qué triunfa el mito de la caída del nivel y la rebaja de exigencias en educación?” (*El País*, 18-2-2022)
- Moya, J. (2014) *La ideología del esfuerzo*. Madrid, Los libros de la Catarata editorial
- Moya, J. y Luengo, F. (2017) *Mejoras educativas en España*. Madrid: Anaya
- OCDE (2013) *Programa Internacional para la Evaluación de Competencias de la Población Adulta. Informe español*. Volumen I.
- Rawls, J. (2000) *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Rawls, J. (2006) *El liberalismo político*. Barcelona: Editorial Crítica
- Ruiz, M. (2003) *La secta pedagógica*. Madrid: Unisón
- Sandel, M. (2021) *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Barcelona: DEBATE



# 4 ¿Es inclusiva la escuela en España? Un análisis de las diferencias verticales y horizontales de nuestro sistema educativo

*Ildefonso Marqués Perales y Manuel García Bernárdez*

## Introducción

En toda economía de mercado, las oportunidades vitales que disfrutaban los individuos son desiguales. Si bien existen profundos contrastes nacionales, resultado de la diferente naturaleza de los estados del bienestar existentes, todas las economías capitalistas se basan en una creciente división del trabajo en el que se recompensa de forma diferente a los actores implicados.

La sociología ha considerado que, principalmente, en función de las competencias pero también del mando y la propiedad, se generan diferentes posiciones sociales a las que denominamos clases sociales. Éstas reciben recompensas del mercado de forma muy distinta tanto en forma de ingresos/riqueza como en ventajas asociadas al empleo: seguridad, estabilidad y promoción (Goldthorpe y McKnight, 2004). Según el sociólogo marxista Wright (2015), aquello que caracteriza a los enfoques neo-weberianos basados en las oportunidades de vida - que es el enfoque más extendido en los análisis de clase tanto a nivel nacional como internacional- es el *cierre social* generado por el acceso diferencial a la propiedad y las competencias (técnicas y de organización). Las clases sociales acumulan ventajas sociales como consecuencia de un acceso diferenciado a las fuentes de riqueza y bienestar.

Así, análisis de clase no es más que “la investigación empírica de las consecuencias y corolarios de la existencia de una estructura de clases definidas ex-ante” (Breen & Rotman, 1995). De esta forma, el análisis de clase procede, primero, agrupando a los individuos que tienen potencialmente las mismas oportunidades de vida y, luego, comprobando que generan resultados diferentes en terrenos tan distintos como el laboral, el político o, como veremos aquí, el educativo. En efecto, los supuestos en los análisis de clase deben declararse desde el comienzo teniendo sus enunciados que ser contrastados empíricamente.

## Clases sociales y educación

Las sociedades modernas intentan atenuar las diferencias de clase de diversas formas. Históricamente, una de estas formas ha consistido en la creación de sistemas educativos nacionales universales, públicos y gratuitos. Si bien es cierto que, con el avance de la industrialización, se consideró necesario formar a todos los ciudadanos en aquellas competencias que les servirían en su profesión en aras de estimular el desarrollo económico nacional, también se pensaba que la escuela debía favorecer la inclusión social, en las primeras etapas, y el mérito, en las etapas más avanzadas. Se pensaba que la educación debía nivelar, como ocurre con las políticas redistributivas, el terreno de juego y, principalmente, la casilla de salida. Dicho de otra forma, debía compensar la diferencia en recursos con la que los individuos de distintos orígenes sociales llegaban inicialmente a las escuelas. La principal diferencia ideológica entre los gobiernos más conservadores y socialdemócratas radica principalmente en este aspecto. Mientras los primeros estiman que, una vez que la escuela pública suaviza las diferencias de origen, hay que dejar actuar al mérito, los segundos consideran

que estas diferencias iniciales nunca se compensan del todo, por lo que hay que desarrollar políticas de tipo compensatorio.

Hasta la fecha, la investigación en ciencias sociales ha demostrado que las diferencias sociales en términos tanto de rendimiento como de logro educativo se han mantenido constantes en el tiempo, incluso, a pesar de la clara experiencia de expansión escolar (Shavitt & Blossfeld, 1993; Whelan & Layte, 2002; Fachelli, López-Roldán & Marqués, 2019). La hipótesis de la *Máxima Desigualdad Constante* (Raftery & Hout, 1993) (*Maximally Maintained Inequality* en sus siglas en inglés) apunta a que los beneficios de esta expansión están siendo aprovechados de igual forma por todas las clases sociales. Esto es así porque cuando las clases trabajadoras alcanzan la saturación de un determinado nivel educativo, las clases medias han ascendido ya un peldaño más. Dicho con otras palabras, si bien todas las clases han aumentado su nivel educativo, generando un vasto proceso de expansión educativa, lo han hecho a un ritmo más o menos similar, por lo que las diferencias entre clases se han mantenido constantes y las desigualdades educativas han persistido en el tiempo. Si se tiene en cuenta que durante estos últimos años, el costo para cubrir las necesidades básicas de existencia se redujo y se implementaron también políticas educativas inclusivas que abarataron la carga económica de las familias, cabría esperar que la expansión educativa se tradujera también en una reducción de las desigualdades entre clases.

Además, la teoría creada por sociólogo norteamericano Samuel Lucas (2001), denominada *Máxima Desigualdad Efectiva* (*Effectively Maintained Inequality*, en sus siglas en inglés), advierte que, junto a la dimensión vertical de la desigualdad educativa existe otra dimensión horizontal. Esta muestra otra cara muy diferente de la desigualdad. En contraposición con las clases trabajadoras, las clases medias poseen un elevado conocimiento de las salidas profesionales que cada carrera tiene. Siempre que puedan los padres no sólo animarán a sus hijos a que alcancen la máxima titulación posible sino que emplearán además tres vías adicionales. En primer lugar, los animarán a completar aquellas carreras que sean más demandadas en el mercado. Esto supone, por ejemplo, matricular a sus hijos en carreras de ciencias antes que letras o/y que hagan una carrera en el extranjero. En segundo lugar, también aspirarán a que sus hijos vayan a las mejores universidades. En el caso concreto de Estados Unidos, por poner un ejemplo, esto supone matricular a los hijos siempre que sea posible en una de las grandes universidades de la liga de la hidra (*Ivy League*). Por último, intentarán que sus hijos tengan una formación de posgrado. Lo que Lucas en realidad nos está resaltando es el hecho de que las clases medias no sólo aprovechan más las oportunidades ofrecidas por expansión educativa sino también de las mejores oportunidades. Por supuesto, entre estas vías se halla la de evitar de todas las formas posibles la Formación Profesional (las últimas décadas han transformado algo esta tendencia).

Las diferentes investigaciones sociológicas, empezando por el temprano *Informe Coleman*, ya señalaron que la clase social era un factor más importante a la hora de explicar el logro escolar. Más incluso que todas las medidas pedagógicas que pudieran desplegarse.

Lo que preocupaba a los pioneros de la sociología de la educación puede resumirse de la siguiente forma: las sociedades capitalistas industrializadas tratan de acomodar dos principios de difícil reconciliación: el respeto a un orden de libertad y, a la vez, un orden de igualdad. Bajo el primero de ellos, la familia es responsable de los hijos y, al igual que se les puede transferir las propiedades materiales, también uno puede donarles pasivamente y activamente los recursos culturales (en forma de capital cultural) y sociales (en forma de

contactos) que poseen. Bajo el segundo, las sociedades deben proporcionar a los miembros que las forman unas condiciones sociales preliminares que les permitan acceder, si demuestran talento y se esfuerzan considerablemente, a los destinos sociales más deseados, aquellos que brindan mayores recompensas. La preocupación, por lo tanto, consiste en acoplar estos dos niveles. La cuestión radica en la forma en que se aseguran la igualdad de oportunidades en una sociedad desigual. La respuesta, hasta el *Informe Coleman*, parecía hallarse en el aumento de la inversión educativa. Si los alumnos de padres desventajados socialmente disponen de buenas escuelas para llevar a sus hijos, estos tendrían la posibilidad de medrar socialmente. Los diferenciales de acceso a la educación en sus etapas medias y superiores por clase social son el producto de las condiciones materiales disímiles de las escuelas en las que se formaban a los alumnos. No obstante, los resultados recogidos indicaron de forma meridiana que:

*“Las medidas usuales de calidad educativas consideradas como recursos para el aprendizaje (gasto por alumno, educación para el profesorado, tamaño de la biblioteca del colegio) mostraban poca relación con el logro escolar cuando los estudiantes de bagaje similar eran comparados, mientras que las diferencias entre los distintos bagajes familiares mostraban una relación importante con el rendimiento educativo”.*

*Diferencias verticales y horizontales en el Sistema Educativo Español (Coleman, 1996, p. 19).*

En este escrito, vamos a dar cuenta de la forma en que las clases sociales marcan las trayectorias educativas tanto a un nivel vertical como horizontal. Las primeras se refieren a la forma en que los estudiantes provenientes de clases trabajadoras van dejando de estar presentes a medida que se avanza en el sistema educativo. Mientras que en las etapas obligatorias su presencia es mayoritaria, en las etapas superiores su presencia es mucho menor. Las segundas se refieren a las diferencias de tipo en las trayectorias educativas. Mientras que las clases trabajadoras escogen un tipo de preparación que los entrena para trabajos rutinarios y manuales, las clases medias escogen estudios que los capacitan para puestos profesionales. Ni que decir tiene que estos últimos, dadas las elevadas dosis de autonomía y difícil monitorización, están mejor recompensados en cuanto a ingresos y ventajas en el empleo.

## **Datos y variables**

La encuesta que vamos emplear para dar cuenta de las diferentes transiciones educativas se denomina Prestigio y Estructura Ocupacional realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas en el año 2013. En la TABLA 1, mostramos sus principales datos identificativos.

**TABLA 1. CARACTERÍSTICAS DE LA ENCUESTA**

Fecha	20/10/2013
Estudio	3004
Universo	Nacional
N	5.962

**Tres variables van a ser empleadas para conducir nuestro trabajo:** el título educativo alcanzado más alto por parte del entrevistado, su clase social de origen y su año de nacimiento. La clase social del origen se corresponde con la clase social del padre.

### **Educación**

Las diferencias verticales van a ser analizadas a partir del análisis de tres tipos de transiciones educativas. La primera de ellas dividirá a aquellos que tienen primaria de aquellos que no la han completado. La segunda fracciona a aquellos que tienen un grado de educación post-obligatoria de aquellos que no la tienen. Por último, dividimos a aquellos que han terminado los estudios universitarios de aquellos que no.

### **Clase social**

En primer lugar, vamos a aclarar el esquema de clases sociales que vamos a emplear. Este sigue la clasificación de Erikson, Goldthorpe & Portocarero (1992) con alguna agregación dado el tamaño de la muestra que vamos a emplear. El esquema clásico del autor separa las clases directivas, las autoempleadas con y sin trabajadores por cuenta ajena, las agrarias, las clases obreras cualificadas y menos cualificadas y los empleados “clericales” o administrativos y de ventas y servicios. En nuestro esquema, hemos mantenido el espíritu original pero hemos reducido la diversidad de posiciones sociales. El objetivo es tratar de hacer más operativo el esquema dado el tamaño de la encuesta.

De este modo, hemos realizado una codificación del esquema en cuatro clases. Una primera clase (I+II) que se mantiene agrupando solo a la clase de servicio; esto es, directivos y grandes propietarios con supervisión de más de diez trabajadores. La segunda clase reconstituida es la de los empleados en puestos rutinarios no manuales (IIIab) a la que hemos sumado los autónomos con empleados, menos de diez (IVa) y los autónomos sin empleados (IVb). Es algo aproximativo a lo que popularmente se conoce como “clases intermedias”. La siguiente clase es la del proletariado industrial y cualificado (V+VI+VIIa), donde la estratificación consiste en el nivel de conocimiento técnico específico, aunque en esta ocasión hemos conformado un conjunto con todas ellas, y finalmente, la clase que hemos situado en cuarto lugar, jornaleros (VIIb) y trabajadores autónomos agrarios (IVc).

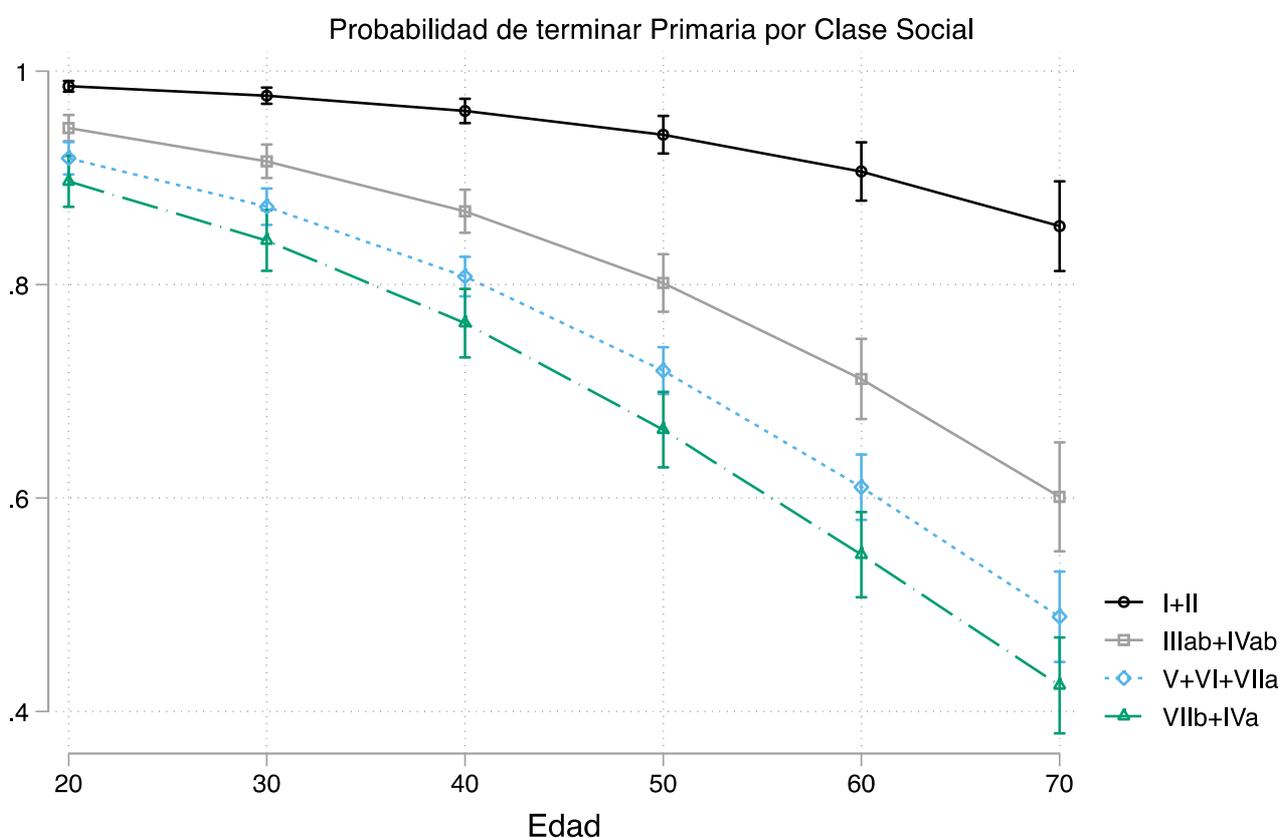
**TABLA 2. ESQUEMA EGP-4 DE CLASES SOCIALES**

I+II	Grandes propietarios y directivos
IIIab+IVab	Empleados de servicios, comercio y autónomos con y sin empleados
V+VI+VIIa	Trabajadores cualificados y no cualificados
VIIb+IVa	Autónomos y trabajadores del sector agrario

### Edad

A la hora de estudiar los efectos del tiempo sobre el fenómeno, precisamente para poder valorar la inclusividad del sistema educativo sobre las diferentes clases sociales, hemos usado una variable mediadora de edad. De este modo, analizando los efectos en personas de diferentes edades de entre veinticinco y sesenta y cinco años podemos trazar una trayectoria hacia atrás que refleje los cambios sucedidos en el escenario español en los últimos cuarenta años.

**Gráfico 1. Probabilidad de finalizar los estudios de primaria por clase social y edad**



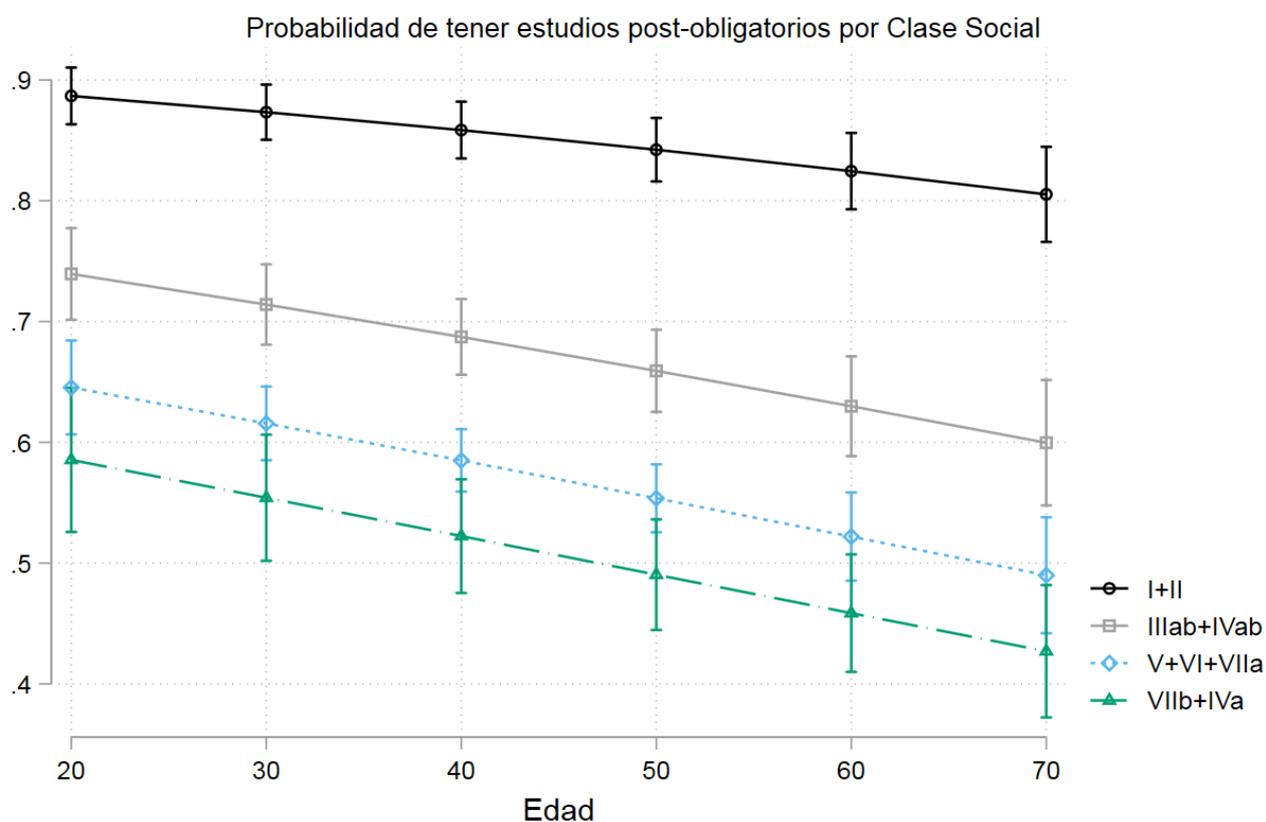
Nuestro primer gráfico muestran las probabilidades que tienen los entrevistados de terminar primaria en función de la clase social y la edad. La probabilidad de tener estudios primarios finalizados por clase social

es el resultado de una regresión realizada con las variables de clase social y la educación primaria como variable dependiente. Además hemos usado la variable de control de la edad para apreciar la evolución del fenómeno de manera temporal. De este modo, las edades nos marcan la evolución de la relación entre clases sociales y educación primaria durante los últimos cuarenta años.

Podemos observar que los puntos de partida de las cuatro líneas son similares. Esto refleja que la situación actual (entre personas de alrededor de veinte años, generaciones ya nacidas en el siglo actual) a pesar de que mantienen diferencias menores entre clases en la misma prelación que antaño, sí que ha reducido considerablemente la distancia entre ellas. Si aproximadamente uno de cada diez de los hijos de directivos y profesionales no terminaba la primaria en los años cuarenta, este mismo porcentaje se cuadruplicaba para los hijos de los jornaleros y agricultores. En cambio, para las cohortes más jóvenes, hoy en día la probabilidad es muy similar.

De hecho, la probabilidad de terminar primaria ha acercado mucho a las clases entre sí y en relación sobre todo a la primera, haciendo no significativa esta distancia. Es decir, los estudios básicos se distribuyen entre toda la población de manera inclusiva, sin diferencias entre clases sociales, a diferencia de otros niveles educativos.

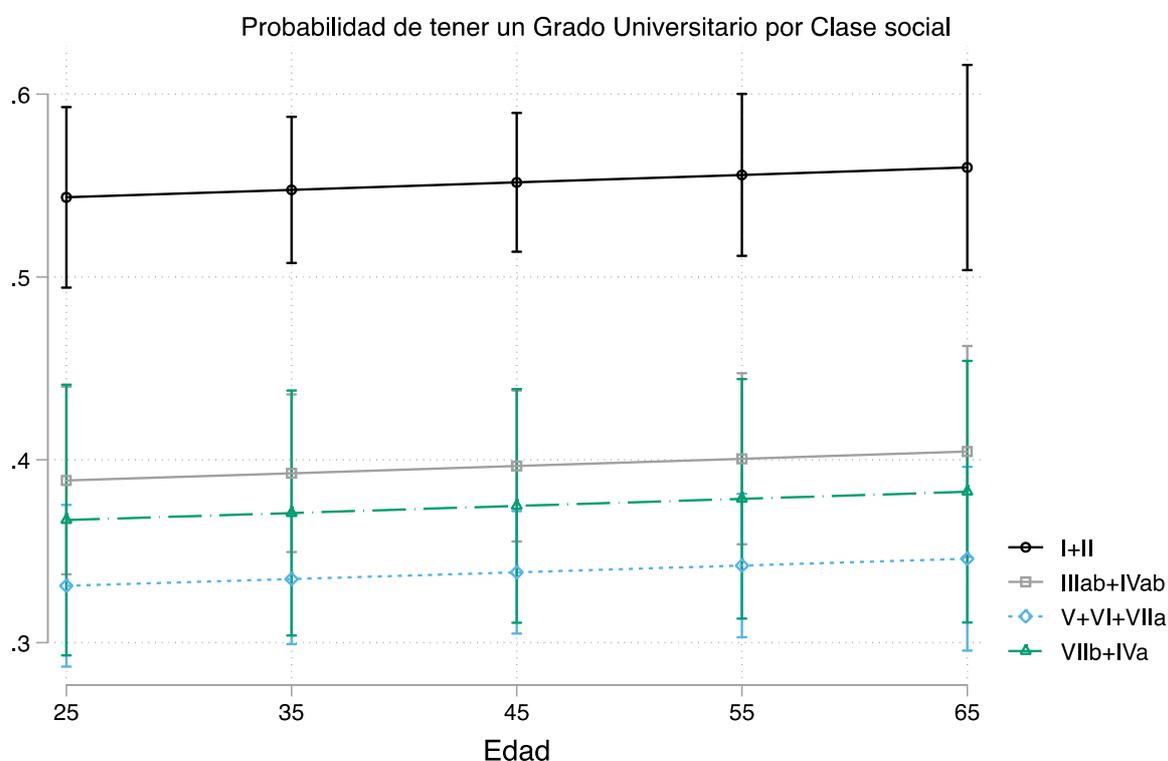
**Gráfico 2. Probabilidad de tener estudios post-obligatorios por clase social y edad**



Si bien todas caen con la edad, es decir, la probabilidad de no continuar con estudios más allá de lo obligatorio se ha ido reduciendo con el tiempo, la caída entre las clases altas es más suave (ya había más estudiantes post-obligatorios en las clases altas hace cuarenta años) y la estratificación funciona perfectamente. Cada clase se alinea paralelamente, evidenciando el aumento progresivo de la educación en todos los sectores sociales en España pero sin diferencias interclase, es decir, sin una mayor inclusividad de clases más bajas en el sistema educativo. Con sus matices, las diferencias educativas interclase se han mantenido igual.

**Gráfico 3. Probabilidad de tener un grado universitario por clase social y edad.**

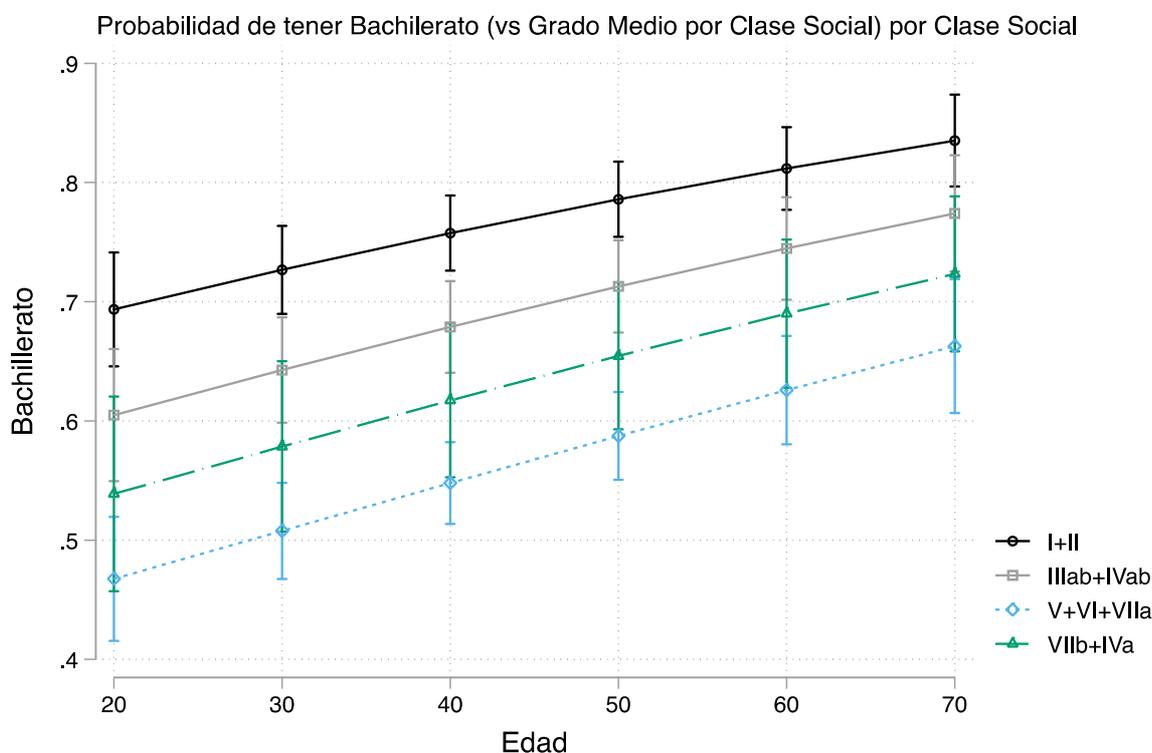
En el cuadro siguiente:



Como vemos, las distintas clases sociales establecen probabilidades que varían de manera prácticamente idéntica. La interpretación de los resultados refleja que la probabilidad de tener títulos universitarios (frente a no tenerlos) apenas ha variado en cada clase social a lo largo de los últimos cuarenta años (líneas prácticamente horizontales) y sobre todo que las distancias entre las clases sociales no se han reducido, sino que se han mantenido prácticamente iguales en la evolución histórica. A la luz de los datos obtenidos, las clases directivas marcan una distancia considerable y significativa en la probabilidad de tener un título universitario, mientras que entre el resto de clases las diferencias son menores y no siempre significativas. El esquema de clases se reproduce de manera inequívoca.

En cuanto a las diferencias horizontales (FP y Bachillerato), el cuadro siguiente muestra:

**Gráfico 4. Probabilidad de tener bachillerato frente a tener grado medio, por clase social y edad.**



Las diferencias se han agrandado en lugar de reducirse. Esto se interpreta por una identificación más marcada de ciertas clases sociales por ciertos itinerarios educativos. Debemos recordar en este punto que cualquier aumento de distancia reduce el efecto interclasista de cualquier nivel educativo, lo que en términos prácticos se traduce en una menor inclusividad. Sea cual sea la elección de cada clase social, el hecho de asimilar ciertos itinerarios educativos a ciertas clases sociales reduce la combinación libremente y no condicionada por clase del currículum educativo, lo que redonda en una menor inclusividad del sistema de enseñanza.

## Conclusiones

Un modelo educativo inclusivo puede entenderse por aquél que reduce las distancias inter-clase con el tiempo; es decir, es el modelo que parte de un efecto de segregación por clase y logra reducirlo. Cualquier reducción puede considerarse un efecto de inclusión. Cualquier aumento debe entenderse como un efecto de exclusión. En este sentido, se han analizado las tendencias en España medidas en la probabilidad de tener terminada la primaria (frente a no tenerla terminada), tener estudios post-obligatorios (frente a no tenerlos) y tener un grado universitario (frente a no tenerlo).

Los datos reflejan, en primer lugar, y yendo de lo general a lo específico, que se ha producido un efecto general de inclusión social si medimos esta como la reducción de las diferencias inter-clasistas en el acceso al sistema educativo. No obstante, esta inclusión social queda amortiguada a medida que el nivel educativo aumenta; esto es, cuanto mayor es el nivel educativo estudiado, menor es el impacto de la inclusión. De este modo, España ha desarrollado una amplia inclusión social en la educación primaria, cuya probabilidad de terminarla apenas muestra diferencias significativas entre clases sociales, pero mantiene un escalón importante en la educación superior. En este caso la desigualdad de clase se mantiene casi invariable en los cuarenta años analizados, abriendo la posibilidad de que la educación universitaria se trate como un bien posicional.

La lectura, no obstante, permite interpretaciones. El modelo de inclusión española es un modelo progresivo, es decir, ha permitido la incorporación de las clases trabajadoras en un grado importante, casi absoluto, en la educación primaria; mucho menos en la secundaria, y apenas ha afectado la composición de clase en la universidad. Esto puede deberse a un efecto cada vez mayor de los costes de la enseñanza, pero también a que cada vez es menos apreciable la educación universitaria como una inversión rentable en la trayectoria profesional y vital de las personas. La pérdida de rentabilidad percibida, es decir, la relación menguante entre la educación superior y encontrar un buen empleo multiplica el efecto estratificador que ya de por sí tiene la educación superior, en parte por un efecto delimitador en la elección racional: las personas de clase trabajadora no tienen, generalmente, segunda oportunidad, y por tanto su aversión al riesgo es mayor. Las decisiones implican un riesgo mayor para quien no puede equivocarse, y, por lo tanto, están sometidas a un mayor cálculo de rentabilidad. Si no hay un beneficio claro, la opción puede ser descartada con más facilidad que en otras clases sociales. Esto podría explicar, parcialmente, la desigualdad inter-clasista en la universidad, y también el aumento, en una división ahora horizontal, de otras opciones educativas superiores no universitarias.

## Propuestas de futuro

De acuerdo con las tesis principales que analizan la reproducción social en la escuela (MMI y MME), si nos centramos en los efectos inclusivos del sistema educativo podemos concluir que su inclusividad es, o ha sido hasta la fecha, limitada tanto en el aspecto vertical como en el horizontal.

El sistema educativo español ha permitido el acceso a tasas de población con orígenes sociales bajos y medio bajos en un nivel cada vez mayor a lo largo de los últimos cuarenta años. Sin embargo, las distancias sociales se han mantenido, ya que se ha abierto igualmente a todas las clases sociales. No estamos, por tanto, ante un aumento de la inclusividad, sino un aumento de las tasas de escolarización. La Universidad no se ha abierto y se ha hecho más democrática para las clases trabajadoras, ésta ha simplemente crecido en su tamaño, reproduciendo las desigualdades sociales que ya reflejaba en su seno hace cuarenta años. Todo sucede como si en lo que concierne a esta etapa se diera la máxima *gatopardiana* de cambiar todo para que nada cambie. No hay que olvidar que, al menos en términos de salidas profesionales, la educación actúa como bien posicional (Hirsch, 1976).

En lo que respecta a las diferencias horizontales, no encontramos ninguna reducción sino más bien lo contrario entre la clásica dualidad manual-vocacional (con acceso limitado a la universidad) versus intelectual-general (con acceso directo). La educación universitaria en España no ha sido impermeable a los nuevos discursos de un capitalismo de cátedra que genera y regenera discursos de justificación (de acuerdo con la tesis de Boltanski & Chiapello, 2016) basados en la competitividad del mundo y por tanto la necesidad de desarrollar una educación universitaria que sirva de coraza competitiva a los trabajadores para un mercado laboral en disputa. Esta empleabilidad sitúa a la educación universitaria en una probable segunda posición en la carrera por la mejor “preparación de cara al mercado de trabajo” ante la formación profesional; en realidad lo que se genera es una educación dual, en la que las clases sociales con mejores relaciones sociales y poder simbólico estudian en la universidad, mientras que las clases más desprovistas de lo anterior buscan la “empleabilidad” en la formación profesional.

Garantizar la representación de todas las clases sociales y minimizar sus diferencias solo es viable si se optimizan los sistemas de discriminación positiva: becas (como la interesante beca 6000 del gobierno andaluz) y programas de garantías a la educación. Una medida interesante consistiría en hacer que los centros públicos y concertados se diversifiquen socialmente tomando como ejemplo la práctica del *busing* ya aplicada en otros países como Dinamarca o los EEUU. Otras líneas interesantes son las de mejorar los sistemas de orientación en enseñanzas secundarias, lo que reduce el espacio del riesgo y aumentar el trasvase entre la educación universitaria y la formación profesional. Si se alcanza una mayor convergencia entre grado universitario o incluso entre distintos grados, durante al menos los primeros años, el peso de la decisión inicial pierde importancia, lo que probablemente aumentaría la presencia de las clases sociales más adversas al riesgo. Este sistema de una formación inicialmente “general” que se va especializando ya ha sido puesto en marcha en diversos países europeos y en Estados Unidos.

Por último, y es una práctica en marcha, evitar en lo posible las repeticiones de curso también aumentaría la inclusividad por los motivos que hemos mencionado anteriormente, ya que las clases trabajadoras son más sensibles a la repetición de curso (duplicación de gastos, pérdida de años de ingresos, etc.) que las clases más establecidas.

En realidad, los sistemas educativos se enfrentan a la falsa dicotomía calidad versus cantidad. Sus defensores consideran que sólo los sistemas educativos que formen islas de excelencia alrededor de centros de formación muy selectivos y prestigiosos pueden desenvolverse en términos de la sociedad del conocimiento. La visión opuesta, por el contrario, propugna una generalización de oportunidades, lo que permitirá una selección más eficiente de la calidad entre una población más grande.

## Bibliografía

- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002) El nuevo espíritu del capitalismo. Akal. Madrid
- Breen, R. and Rotman, D. B. (1995). Class Stratification: A Comparative Perspective. London: Harvester Wheats
- Coleman, J.S.; Campbell, E. Q.; Hobson, C.J.; McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education.
- Erikson, R. and Goldthorpe, J. (1992) The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Countries. Oxford University Press, New York.
- Goldthorpe, J. y McKnight, A. (2006) "The Economic Basis of Social Class", en S. L. Morgan, D. B. Grusky y G. S. Fields (eds.), Mobility and Inequality: Frontiers of Research in Sociology and Economics, Stanford: Stanford University Press.
- Hirsch, F. (1976) The Social Limits of Growth. Harvard University Press, Cambridge.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. American Journal of Sociology, 106, 1642-1690.
- Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education." Sociology of Education 66: 41-62.
- Shavit, Y. and Blossfeld, H.-P. (Eds) (1993). Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder: Westview Press.
- Whelan, C. T. and Layte R. (2002), 'Late Industrialization and the Increased Merit Selection Hypothesis', European Sociological Review, 18, 1:35-50
- Wright, O. R. (2015) Modelos de análisis de Clase, Valencia, Tirant Lo Blanch.
- Fachelli, S., López Roldán, P. Marqués Perales, I. () El rol de la educación en la movilidad social en España, Perspectivas y Fronteras en el estudio de la desigualdad social: movilidad social y clases sociales en tiempos de cambio, Salido, O. y Fachelli, S. (directs). Madrid: CIS.



# 5 ¿La escuela es equitativa y compensa la desigualdad?

Xavier Martínez-Celorrío

## Introducción

En España no disponemos de datos oficiales sobre la desigualdad de acceso, de transiciones y de titulaciones por clase social y renta familiar en cada etapa educativa. Esta precariedad de fuentes y estadísticas oficiales hace condicionar un nivel de debate social, político y mediático sobre el tema que tiende a ser muy retórico, sesgado e incompleto, lleno de lugares comunes y poco matizados. El prometido Observatorio de la Equidad del Sistema Educativo por la ministra Isabel Celaá (2018-2021) sigue sin crearse y su ausencia hace que, en nuestro país, no sepamos si la equidad educativa es poca o mucha o si avanza o retrocede más allá de lo que nos dice PISA.

A pesar de esta dificultad de partida, intentaremos cumplir nuestro objetivo que es aproximarnos a conocer qué efecto igualador produce el sistema educativo español. Hemos estructurado el texto en tres apartados. En el primero, presentamos la evolución de la igualdad de oportunidades educativas vinculada al ascenso y fluidez social inter-generacional que sigue funcionando, aunque se ha estancado e, incluso, ha tenido altibajos para las generaciones más jóvenes. En el segundo, a partir de una batería de 15 indicadores construimos un índice sintético de equidad educativa para España y otros 11 países europeos, constatando por comparación en qué lugar y grado de equidad educativa estamos. En el tercer apartado, enfocamos la escuela como refractora de las desigualdades en múltiples direcciones, superando el monotema de la reproducción social y cultural y prestando más relieve a la función compensadora o resiliente que recibe menos atención académica.

## ¿Cómo ha evolucionado la igualdad de oportunidades educativas?

España es, junto a Corea, el país del mundo que ha experimentado el mayor proceso de democratización de oportunidades educativas de los últimos 50 años (PIACC, 2013). Un proceso de expansión educativa, solapado y acelerado con la restauración democrática y que permitió una mayor igualdad educativa entre clases sociales (Carabaña, 2013; Di Paolo, 2012; Ballarino et al., 2009). Gracias a la mayor igualdad educativa se impulsó el aumento del ascensor social para la generación de *baby-boomers* (Carabaña, 2004) que, en relación al resto de cohortes generacionales, ha sido la que ha logrado tanto la mayor igualdad educativa entre clases sociales como la más alta tasa intergeneracional de ascenso social (Martínez-Celorrío y Marín, 2010).

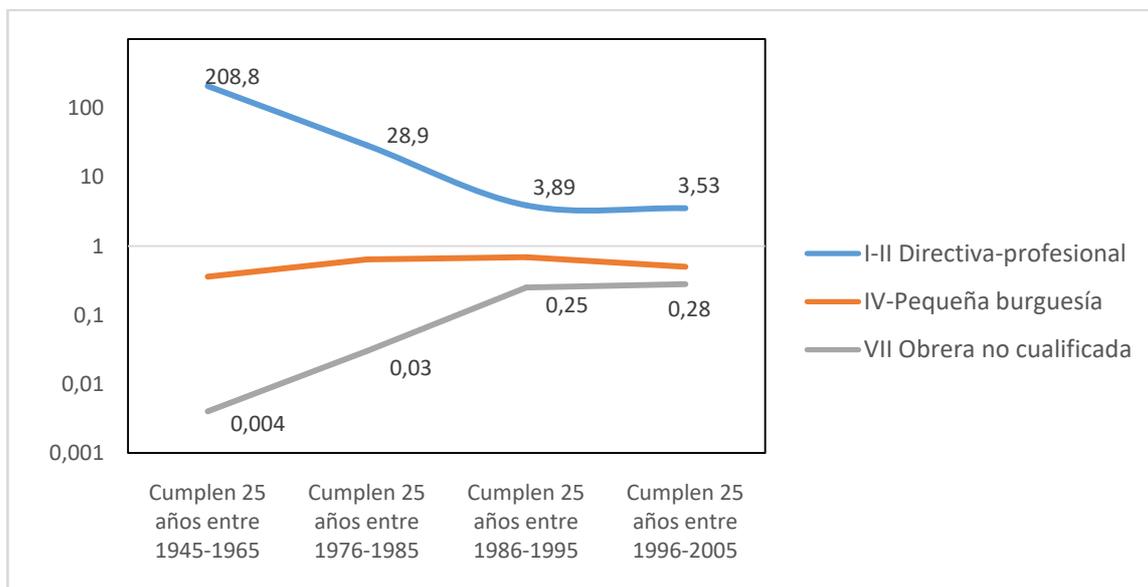
Con datos para Cataluña se constata que gracias a la igualación y democratización de los títulos educativos entre 1985-2005, la sociedad catalana es un 33% menos clasista, menos adscriptiva y estructuralmente más fluida e interclasista. Es decir, el nivel educativo logra restar un 33% el peso que tenían los orígenes sociales a la hora de condicionar los destinos profesionales y de clase de los hijos (Martínez-Celorrío y Marín, 2010). Por tanto, la expansión educativa y la mayor equidad de titulaciones, también se tradujo en un impacto

estructuralmente igualador de mayor fluidez social o, si se quiere decirlo de otra manera, la igualdad de oportunidades aumentó un 33%.

Los últimos datos que tenemos de la generación X (cumplieron 25 años entre 1997-2006) también nos confirman que la igualdad de oportunidades educativas entre clases sociales aumentó 8,8 puntos entre padres e hijos y otros 11 puntos entre padres e hijas (Gil-Hernández, Marqués-Perales y Fachelli, 2017). A su vez, se confirma que la fluidez social sigue funcionando, gracias a la mayor equidad educativa, reduciéndose la rigidez clasista para los chicos un 38% y, nada menos que un 60% para las chicas en relación a la experimentada por sus padres (ibid, 2017).

Sin embargo, desde la generación X más bien se observa un estancamiento de la igualdad de oportunidades en España. Algunos autores ya lo advierten como una pauta anterior de persistencia de la desigualdad (Fernández-Mellizo, 2022a; Martínez García, 2002). Los resultados son variables en función del método y de la unidad de análisis. Si tomamos la desigualdad de titulación universitaria por clase social, se observa, en efecto, que la generación de *baby-boomers* (cumplieron 25 años entre 1986-1995) marcan la mayor equidad relativa que persiste para la siguiente generación X que le sigue.

**Gráfico 1. Desigualdad relativa de oportunidades de titular en universidad por clase social de origen en Cataluña (en odd-ratios)**



**Fuente:** Martínez-Celorrio y Marín, 2010

Entre los jóvenes españoles que cumplieron 25 años en plena posguerra y primer desarrollismo franquista (1945-1965) la desigualdad relativa de lograr un título universitario era de 208 veces más para los hijos de la clase directiva y profesional que para los hijos de la clase obrera no cualificada y jornaleros agrarios. Ese diferencial tan clasista mejoró en las siguientes cohortes que cumplieron 25 años en pleno fin de la dictadura, en la transición y con los primeros años de gobierno socialista (1976-1985), reduciéndose a una brecha de casi 29 probabilidades en favor de la clase alta-profesional.

La brecha para la siguiente cohorte generacional de *baby-boomers* es de 3,89 probabilidades y para la generación X ya se estanca en 3,53 probabilidades, confirmándose un nuevo ciclo de división posindustrial del trabajo y creación de empleo público en servicios del bienestar por las políticas redistributivas socialdemócratas de los gobiernos del PSOE. Se trata de un nuevo ciclo de modernización muy comprimido en el tiempo que, en tan solo una década entre 1992 y 2001 reduce los bajos niveles educativos de la pirámide educativa española (del 76% al 60%), aumenta los niveles de secundaria (del 11,3% al 16,6%) y casi duplica los niveles universitarios (del 12,8% al 23,8%).

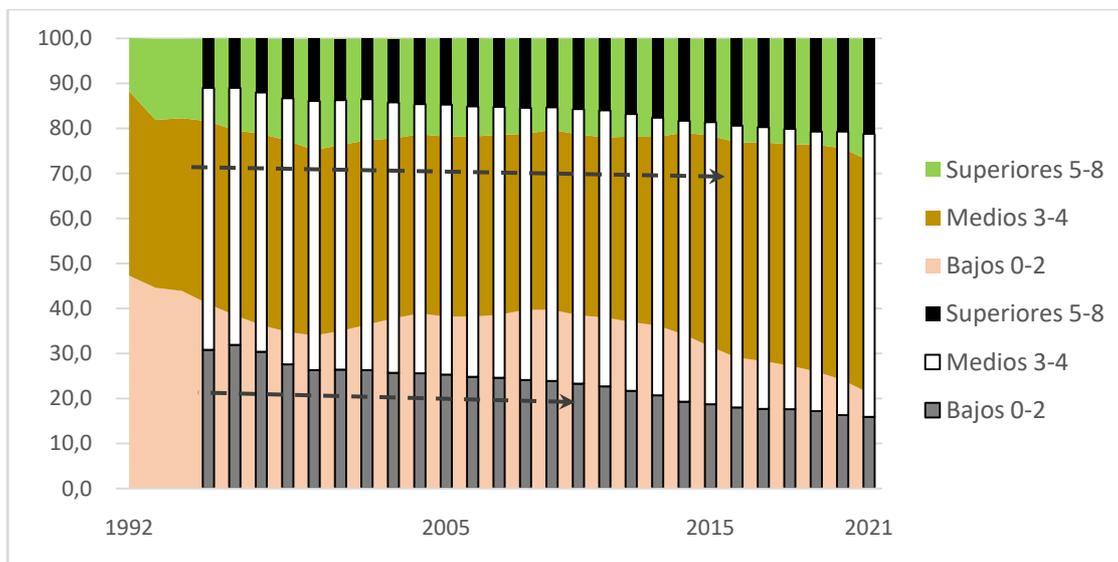
En la siguiente década 2001-2011, los niveles educativos bajos se sitúan en el 46% (otros 14 puntos menos como pasó en la década anterior), los niveles secundarios pasan al 22,1% (otros 5 puntos de aumento como en la anterior década) y los niveles universitarios de la población alcanzan el 32% (otros 8 puntos más). Se consolida la estructura de cualificaciones en forma de *reloj de arena* (niveles bajos y altos mayores que los niveles medios) que nos diferencia de la pauta europea por el subdesarrollo de una oferta y una demanda más potente de estudios de FP.

Sin embargo, la evolución de la desigualdad de oportunidades educativas no solo parece estancarse en parámetros más próximos a los europeos (3,53 probabilidades de ventaja para las clases superiores en ser universitarios). También aparece una tendencia regresiva con el despliegue de la LOGSE (1990) que afecta a las primeras cohortes de edad que pasan por la ESO. Lejos del tópico derechista de la “bajada de nivel”, la LOGSE hizo más difícil conseguir el título de la ESO y barró el paso a la FP sin título previo (Martínez-García, 2017). La dinámica positiva de la expansión educativa que hemos señalado entre 1992-2001 se rompe con la LOGSE y se agrava con un aumento del fracaso escolar y la no superación de la ESO que será negativo para la dinámica de igualación de oportunidades.

Entre 1992 y 2000 los niveles bajos descendieron desde un 47,3% a un 34% entre los jóvenes de 20-24 años. A partir de 2001 se rompe la tendencia y los niveles bajos aumentan hasta un pico del 39% en 2009 y no se vuelven a recuperar los niveles previos hasta 2014 (34,2%) y 2015 (31,5%). Es una resaca regresiva de 14 años que en el gráfico 2 hemos señalado con una flecha y que deshizo la lenta pero continua convergencia anterior con la media europea. En el gráfico también se señala un efecto no menor en la moderación de los titulados superiores a partir del año 2000.

La cuestión es el repunte de la no titulación post-obligatoria en plena época de bonanza económica y de gobiernos del PP que habían dejado la LOGSE sin apoyo presupuestario para su despliegue. En 1995, el fracaso escolar para hijos varones de las clases agrarias bajas fue del 17% y para los hijos de la clase obrera del 12%, marcando mínimos históricos. Con la progresiva implantación de la ESO, ambas tasas fueron aumentando hasta el 40% y el 28% respectivamente entre 2001-2006 (Martínez García y Merino, 2011). Por tanto, para las cohortes generacionales nacidas entre 1981-1990, popularmente conocidas como *millenials*, se habrá resentido la senda de igualación de oportunidades educativas ampliándose la brecha social, tanto por abajo como por arriba.

**Gráfico 2. Evolución comparada en logro de titulaciones entre España y UE-15 (1992-2021) de los jóvenes entre 20-24 años**



Fuente: Eurostat.

**Nota:** las flechas indican los cambios de flujos a causa de la LOGSE y la LOU

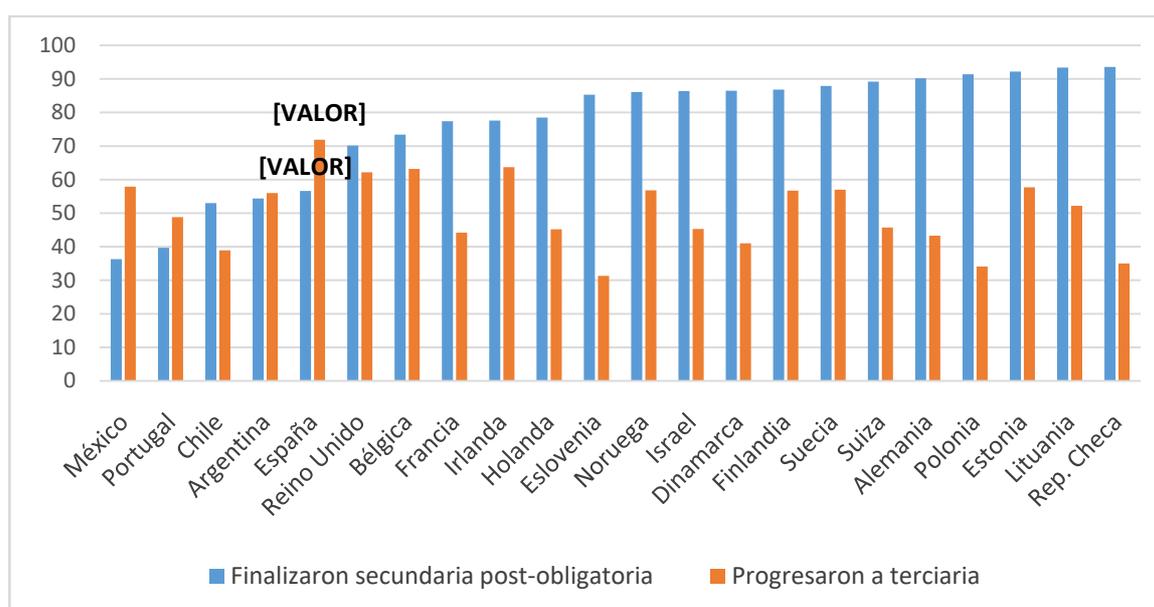
En cambio, para la siguiente generación nacida entre 1991-2001 conocida como *centenial* es más que probable que se recupere la senda de igualdad de oportunidades. Como hemos señalado no es hasta 2015 cuando los jóvenes de 20-24 años recuperan los porcentajes de bajos niveles educativos del año 2000 previos a la LOGSE. Es a partir de 2015 que se acelera la reducción del abandono temprano y del fracaso escolar básico hasta la actualidad. Hay que tener en cuenta que la generación *centenial* ya cursó la ESO de la LOE (2006), beneficiándose de la inversión, el aumento de las becas y los apoyos compensatorios como el programa PROA que no contó el despliegue de la LOGSE en su momento y, menos, bajo los gobiernos del PP hasta 2004<sup>23</sup>.

Por tanto, la senda de la igualdad de oportunidades educativas en los últimos años no habrá sido lineal y continua, si no que habrá tenido altibajos. La inercia que arrastró una LOGSE sin recursos y con gobiernos de derechas que diluyeron su modelo comprensivo ha afectado más a la generación *milenial* repuntando la desigualdad de oportunidades a sus 25 años. En todo caso, esta peculiar y anómala forma de aplicar una reforma comprensiva que la LOE trató de corregir, ha consolidado un modelo de estratificación educativa en el que el logro de titulaciones post-obligatorias se ha convertido en una barrera socialmente muy selectiva, como evidencia la reciente literatura (Fernández-Mellizo, 2022b; Solís, 2018), en especial, para las rentas más bajas.

<sup>23</sup> La inversión del despliegue de la LOE (2006) hasta 2011 fue de 6.031 millones de euros según consta en su Memoria Económica. La mitad de ellos aportados por el Gobierno central del PSOE y el resto por las CCAA.

Hasta 2014, el 56,6% de los adultos en España tituló en la secundaria post-obligatoria y de éstos, el 72% continuó en estudios terciarios, mayormente universitarios. Es una pauta estructural muy distinta a la europea con un promedio del 85% de titulación post-obligatoria y una menor continuidad en estudios terciarios debido a una mayor oferta y demanda de estudios de FP. En suma, en España se sigue más bien una pauta latinoamericana de escasa titulación post-obligatoria con un acusado sesgo clasista para las rentas más bajas y un escaso desarrollo y prestigio social de la FP.

**Gráfico 3. Porcentaje de personas de 25 a 64 años que finalizaron la educación secundaria y progresaron a la educación terciaria (\*)**



Fuente: Solís (2018)

**Nota:** El porcentaje que progresa y se matricula en educación terciaria se calcula para el subconjunto que ya terminaron la secundaria.

Éste es uno de los grandes problemas sistémicos del caso español, asociado a la existencia de un título terminal de la educación básica (ESO) que es selectivo (Martínez-García, 2017) y unas tasas de escolarización entre los 18 y 24 años que, aunque sean similares a la media europea, está unos 13 puntos por debajo en tasas de graduación post-obligatoria (Carabaña, 2016). Esta anomalía española (igual escolarización/desigual graduación post-obligatoria) es explicable por una cultura docente más exigente y que abusa de las repeticiones tanto en ESO, Bachillerato y FP respecto a la media europea que contradice la leyenda falsa de la bajada de nivel y que expulsa (*efecto push*) al alumnado socialmente más vulnerable, creando una gran bolsa de abandono precoz.

Sin embargo, la sobre exigencia académica que cierra el paso a las titulaciones post-obligatorias en España tiene poco que ver con el nivel de capacidades de los alumnos expulsados. En 2013, el año en que se realizaron las pruebas PIACC, el 41% de los jóvenes españoles entre 19-24 años no había logrado titulación post-obligatoria, aunque las pruebas PIACC de ese año sólo identificaron un 20% de jóvenes de esa edad con un nivel insuficiente de competencia lectora básica (Capsada, 2013). Es decir, la mitad de los jóvenes

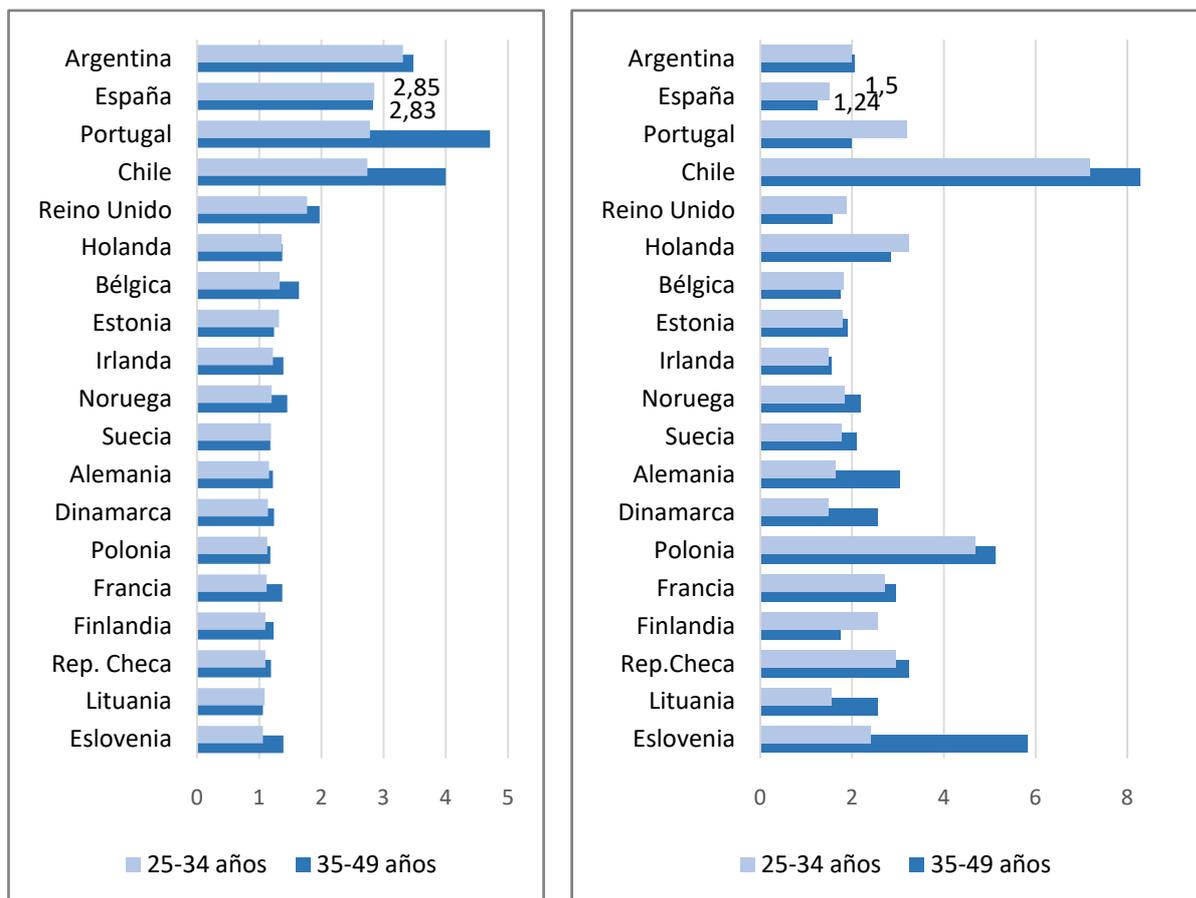
expulsados por el sistema tenían potencial para haber seguido y titularse, al menos, en formación profesional si el sistema español funcionase con los mismos parámetros de exigencia y acceso post-obligatorio que la media europea<sup>24</sup>.

Por tanto, el modelo de estratificación educativa interviene de forma significativa en la configuración de la equidad de todo sistema educativo. En términos de igualdad de oportunidades podemos ver que la brecha entre el 10% más acomodado y el 10% más pobre a la hora de titular en la secundaria post-obligatoria en España se ha mantenido estable entre la generación de *baby-boomers* (la de más edad) y la generación X (la más joven del gráfico 4). A su vez, la alta selectividad social de la primera transición (un sesgo de 2,85) que capta el mejor talento de las clases bajas hace que en la siguiente transición a estudios superiores, la desigualdad de oportunidades sea menor (sesgo de 1,5 que incluso baja a 1,24) al haberse hecho ya la selección, confirmándose así la hipótesis de Mare (1980).

**Gráfico 4. Evolución de la brecha de desigualdad 90/10 de oportunidades educativas**

**a) Titulación post-obligatoria**

**b) Matrícula en estudios superiores**



Fuente: Solís (2018)

<sup>24</sup> Cabe recordar que la FP Dual alemana no exige titulación básica de entrada y tampoco Alemania cuenta con un título terminal selectivo como es el título de la ESO en España.

## La equidad educativa española en perspectiva europea

En relación al promedio europeo, España presenta una mayor complejidad socio-educativa, niveles formativos más bajos de las familias y un alto nivel de desigualdad social y pobreza infantil (Eurostat, 2022; OCDE-PIACC, 2013). Por ejemplo, España comparte con Bulgaria o Albania unas tasas de pobreza infantil equivalentes (27%) según Eurostat y en PISA 2015, el 31% de los alumnos españoles se sitúan en el índice internacional socio-económico más bajo por un 28% en Portugal, pero muy alejados del resto de países avanzados como Estados Unidos (11%), Francia (9%), Alemania (7%), Corea (6%) o Finlandia (2%). Es decir, partimos de un contexto de necesidad (de igualación) y de adversidad (alta desigualdad de entrada al sistema) mucho más complejo y desafiante que los países de nuestro entorno.

Este contexto de partida no se corresponde con una financiación de gasto público educativo por alumno adecuada desde infantil a estudios terciarios, situándose España un 23% por debajo de la media UE-27, un 35% por debajo de Francia y un 50% por debajo de Alemania o Finlandia que doblan nuestro gasto público. Poco presupuesto educativo para tanta desigualdad y pobreza.

Aún con un contexto y una infra-financiación tan adversos, España destaca por la escasa influencia de los factores socio-económicos en los resultados competenciales PISA de los alumnos que oscila entre el 13% y el 15% siendo el promedio OCDE del 23%. España se sitúa en cabeza con una elevada equidad medida en PISA muy por delante de Francia, Alemania, Japón, Portugal, o Estados Unidos en las pruebas individuales de ciencias, lectura y matemáticas de 2015.

Incluso, en la prueba de resolución colaborativa de problemas PISA-2015 que mide el trabajo en equipo, la influencia del origen socioeconómico en España se reduce hasta el 7,5% de la variación de resultados por un 15% en el promedio OCDE. Por tanto, una evidencia clara sobre la no neutralidad de las metodologías del aula que, cuando son cooperativas y de trabajo en equipo, duplican el efecto equitativo que logra la escuela en España.

No obstante, la eficacia equitativa del sistema educativo español es mucho mayor si hablamos en términos de capacitación de las competencias medidas en las pruebas internacionales (PISA, PIRLS o TIMSS) que no en términos de titulaciones, en especial, las post-obligatorias tal y como hemos visto. Tal y como concluye Martínez García (2017) haciendo un balance con el que coincidimos, el sistema español es razonablemente equitativo desde el punto de vista de las competencias, aunque no tanto en el proceso y en el logro de titulaciones. Las diferencias entre alumnado son relativamente bajas (desviación típica de rendimientos), los de bajo origen social logran un nivel aceptablemente bueno (resiliencia), el nivel socioeconómico y cultural de la familia influye pero menos que en los países de nuestro entorno, y frente a lo que se insiste tanto, el nivel promedio está en línea con los países de la OCDE, especialmente si corregimos el efecto de nuestro atraso cultural y bajo capital educativo familiar tras 40 años de dictadura<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Es una rémora que no tienen los países pos-autoritarios del Este de Europa de pasada influencia soviética y que les da una ventaja añadida en equidad educativa como hemos visto en el gráfico 3 con una inercia histórica mucho más igualitaria que la española y hasta un 90% de titulación post-obligatoria entre los adultos.

Ahora bien, PISA nos aporta muchos datos muestrales a los 15 años que no capturan una imagen completa de la equidad sistémica en cada país al dejar fuera la progresión en titulaciones y las transiciones post-16. Por tanto, persiste la necesidad de contar con un diagnóstico más completo y comprensible para buena parte del profesorado, las familias y el conjunto de la ciudadanía en torno a cuánta equidad educativa genera el sistema español y cómo estamos en relación a los países de nuestro entorno europeo.

A tal fin, hemos construido una batería de 15 indicadores de 12 países para calcular un índice sintético de equidad educativa. La literatura sobre indicadores de equidad empieza a ser extensa con excelentes contribuciones como la de Turienzo (2020) comparando comunidades autónomas a partir de PISA 2015. En nuestro caso, los indicadores que hemos seleccionado van más allá de PISA y abordan 5 dimensiones analíticas: recursos (2 indicadores), inclusión académica (3), influencia del origen social (2), proceso y progreso académico (4) y logro y titulación (otros 4 indicadores). La mayoría de estos indicadores se refieren a brechas sociales, es decir, al diferencial entre el extremo superior socio-económico y el más bajo. Al tomar esta decisión metodológica, no sólo capturamos la gradiente de desigualdad y de desventaja, sino que también medimos el grado de inclusividad ante la oportunidad o el recurso que miden los indicadores.

Con este ejercicio queremos aproximarnos al grado de equidad de cada sistema nacional, desde educación infantil hasta titulación superior, identificando los puntos fuertes y débiles. El promedio final es un índice sintético que nos permite posicionar España en equidad educativa por delante de Portugal, Bélgica y Francia y próxima a Alemania, pero todavía alejada de países con un grado medio-alto (Reino Unido, Países Bajos, Estonia) o notable de equidad (Suecia, Dinamarca) y aún mucho más alejada de los países más excelentes en equidad (Finlandia y Noruega).

**Tabla 1. Indicadores comparados de equidad educativa por países**

	PORTUGAL	BÉLGICA	FRANCIA	ESPAÑA	ALEMANIA	REINO UNIDO	PAÍSES BAJOS	ESTONIA	SUECIA	DINAMARCA	FINLANDIA	NORUEGA
1. Gasto público por alumno de infantil a terciaria	0,05	0,7	0,7	0,05	0,7	0,7	0,7	0,05	1,12	1,12	0,7	1,12
2. Brecha de escasez de material educativo entre centros vulnerables y no	0,5	0,3	0,5	0,05	0,5	0,3	1,12	0,7	0,5	0,5	0,7	0,7
3. Índice aislamiento de alumnos con baja puntuación lectora PISA	0,5	0,05	0,05	1,12	0,05	0,7	0,05	0,7	1,12	0,7	1,12	1,12
4. Índice de segregación socio-económica Q1 (Gorard) en PISA 2018	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,5	0,3	0,05	0,5	1,12	1,12	1,12
5. Brecha de inclusión académica para alumnos desfavorecidos	0,5	0,05	0,05	0,7	0,05	0,3	0,05	0,7	0,7	0,7	1,12	1,12
6. Varianza PISA 2015 explicada por el estatus socio-económico	0,5	0,05	0,05	0,7	0,5	0,7	0,7	1,12	0,5	0,7	0,7	1,12
7. Brecha social en PISA Ciencias 2015	0,3	0,05	0,05	0,7	0,3	0,3	0,3	0,7	0,3	0,7	0,5	1,12
8. % alumnado inmigrante que es resiliente PISA 2015	0,7	0,5	0,5	0,5	0,7	0,7	0,7	1,12	0,5	0,5	0,5	0,7
9. Repetición por género a igual nivel competencial PISA 2018	0,05	0,3	0,3	0,05	0,3	0,7	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	--
10. Brecha social de repetición a igual nivel competencial PISA 2018	0,05	0,3	0,5	0,05	0,5	0,5	1,12	0,05	0,3	0,3	1,12	--
11. Brecha social en auto-eficacia en PISA 2015	0,5	0,05	0,05	0,7	1,12	0,7	1,12	1,12	0,3	0,05	0,7	0,7
12. % Jóvenes 20-24 sin titulación post-obligatoria	0,3	0,7	1,12	0,05	0,3	0,7	0,3	0,3	0,7	0,05	1,12	0,3
13. Brecha social en títulos post-obligatorios	0,05	0,7	1,12	0,05	1,12	0,3	0,7	0,7	1,12	1,12	1,12	1,12
14. Brecha social en matrícula Edu. Terciaria	0,05	0,3	0,05	0,7	0,5	0,3	0,05	0,5	0,5	0,7	0,05	0,3
15. % Titulados 25-34 en Ed. Terciaria con padres de bajo nivel educativo	--	0,5	0,5	0,7	0,05	0,5	0,7	0,5	0,5	1,12	1,12	1,12
<b>ÍNDICE SINTÉTICO</b>	<b>0,293</b>	<b>0,307</b>	<b>0,373</b>	<b>0,411</b>	<b>0,449</b>	<b>0,527</b>	<b>0,561</b>	<b>0,587</b>	<b>0,611</b>	<b>0,659</b>	<b>0,813</b>	<b>0,897</b>

**Nota:** en rojo indican muy baja (0,05) o baja (0,3) equidad / en verde, muy alta (1,12) o alta equidad (0,7)

España puntúa muy bajo en los dos indicadores de recursos. En cuanto a gasto público por alumno desde educación infantil (3-6 años) hasta estudios terciarios, España registra en 2019 el más bajo (5.494 €) junto a Portugal (4.802 €) con datos de Eurostat. Nos situamos en la mitad de gasto por alumno de Alemania, Bélgica, Países Bajos y Finlandia y a mucha distancia de los países escandinavos como Suecia y Dinamarca (13.400 €) y Noruega (19.541 €). Aunque se haya debatido mucho, la equidad no es posible con un presupuesto bajo y mucho menos a un coste cero que deje hacer a las escuelas y al profesorado a su aire. De hecho, la correlación resultante entre alta/baja financiación y alta/baja equidad es significativa para los 12 países (0,4536).

España también puntúa muy mal en la escasez de recursos de los centros educativos de composición social desfavorecida frente a los centros de clases medias más favorecidas, siendo el más bajo de un total de 36 países encuestados en PISA. En cambio, España no aísla en ciertos centros a los alumnos con puntuaciones más bajas en lectura de PISA, es decir, garantiza una adecuada distribución de este perfil de alumnado en todos los centros mostrando un alto índice de inclusión académica, mucho mejor que el de Bélgica, Francia, Alemania o Países Bajos y con un índice de inclusión comparable al de los países escandinavos. Ésta es la mejor baza en equidad de España, aunque luego destaque en negativo por una elevada segregación socio-económica que implicaría tener que cambiar de centro al 29% del alumnado pobre de la ESO para reequilibrar la matrícula.

De nuevo, en el indicador 5 (brecha de inclusión académica de los más desfavorecidos), España vuelve a puntuar en positivo. En PISA Ciencias, la diferencia de puntos de este tipo de alumnos por asistir a un centro de composición social más o menos desfavorecida es de 42 puntos como en Dinamarca y está muy alejada de la polarización de resultados de 120 a 130 puntos en Reino Unido, Bélgica o Francia o los 154 puntos de diferencia (equivalente a 5 cursos) de los Países Bajos que muestran el peor registro. Por tanto, la segregación escolar, aunque es alta en España no polariza los resultados por la fuerte inercia de inclusión académica que caracteriza el sistema educativo español. Ahora bien, como hemos dicho, otra cuestión es que esa mayor inclusión en competencias no acaba de traducirse en inclusión en titulaciones.

En España la influencia del origen social en los resultados PISA (indicador 6) es mucho más moderada (13,4%) que en Bélgica o Francia (20%), Alemania (15,8%) o Portugal (15%) y es comparable o cercana a la de Países Bajos o Suecia, aunque alejada de Estonia (7,8%) o Noruega (8,2%). En cuanto a la brecha socio-económica de puntuaciones PISA, España sigue bien colocada empatada con Estonia y Dinamarca en torno a 58 puntos (equivalente a casi 2 cursos) y alejada de Francia y Bélgica donde la brecha es de unos 90 puntos o casi 3 cursos de diferencia.

En relación a los 4 indicadores de proceso y progreso académico, España tiene un amplio margen de mejora. Su posición es templada en el porcentaje de alumnos de origen inmigrante que son resilientes y obtienen resultados notables (un 53%) del 18% del total de alumnado inmigrante a los 15 años. Estonia nos pasa por delante con un 75% de resilientes entre el 22% de alumnado inmigrante que escolariza, así como Reino Unido con un 66% de resilientes del 28% del total de su alumnado que tiene procedencia migrante. Éste es uno de los deberes de mejora para España y donde se echa en falta una mayor implicación de la privada concertada.

Son los dos indicadores sobre repetición a igual nivel de competencias PISA donde España puntúa muy mal. Tanto en desigualdad de género, haciendo repetir el doble a los chicos que a las chicas como pasa en Portugal. Y también un mayor sesgo clasista de repetición a igual nivel de resultados PISA haciendo España repetir casi 4 veces más a los más desfavorecidos, seguida de Portugal (3,5 veces más) y Estonia (3,4) siendo Finlandia y Países Bajos los más equitativos.

En cambio, la brecha social sobre auto-eficacia en PISA Ciencias es más equitativa en España que en Dinamarca, Francia, Bélgica y Portugal. Es un indicador que mide la dificultad o facilidad para cumplir con tareas científicas y aquí se presenta como brecha entre el estrato socio-económico alto y el más bajo, registrando la máxima equidad en Alemania, Países bajos y Estonia. Por tanto, en la dimensión de progreso académico el verdadero desafío para la equidad española reside en superar la cultura del exceso de repeticiones de curso.

Por último, la dimensión de logro y titulación cuenta con 4 indicadores y en dos de ellos, España puntúa mal. El primero es el alto porcentaje de jóvenes de 20-24 años que no titulan en post-obligatoria (27%) junto a Dinamarca (25%). Sin embargo, la tasa de abandono temprano entre los 18-24 años es muy distinta en 2021 para España (13,3%) y para Dinamarca (9,8%) demostrando la falta de programas formativos de segunda oportunidad en nuestro país.

En cuanto a la brecha social a la hora de titular en la secundaria post-obligatoria, España y Portugal son los que peor puntúan como hemos visto en el anterior apartado, con el agravante para España de haber estancado esa brecha social en el tiempo mientras que Portugal ha reducido casi a la mitad la brecha social de la generación X respecto a la anterior generación de *baby-boomers*. En cambio, son Francia, Alemania y los países escandinavos los que tienen una menor desigualdad de oportunidades de titulación por clase social en secundaria post-obligatoria.

Como hemos dicho, la fuerte selección social que se produce ante la post-obligatoria en España, facilita que los que pasan a la posterior transición a estudios terciarios no tengan tanta desigualdad (v. gráfico 4). En este indicador España puntúa bien junto a Dinamarca y Alemania. Sin embargo, otra cuestión es el abandono de estudios universitarios que afecta más a las clases sociales más bajas y con notas más modestas, incentivado por los gobiernos del PP con la reforma Wert del modelo de becas y constatado en una reciente investigación (Fernández-Mellizo, 2022).

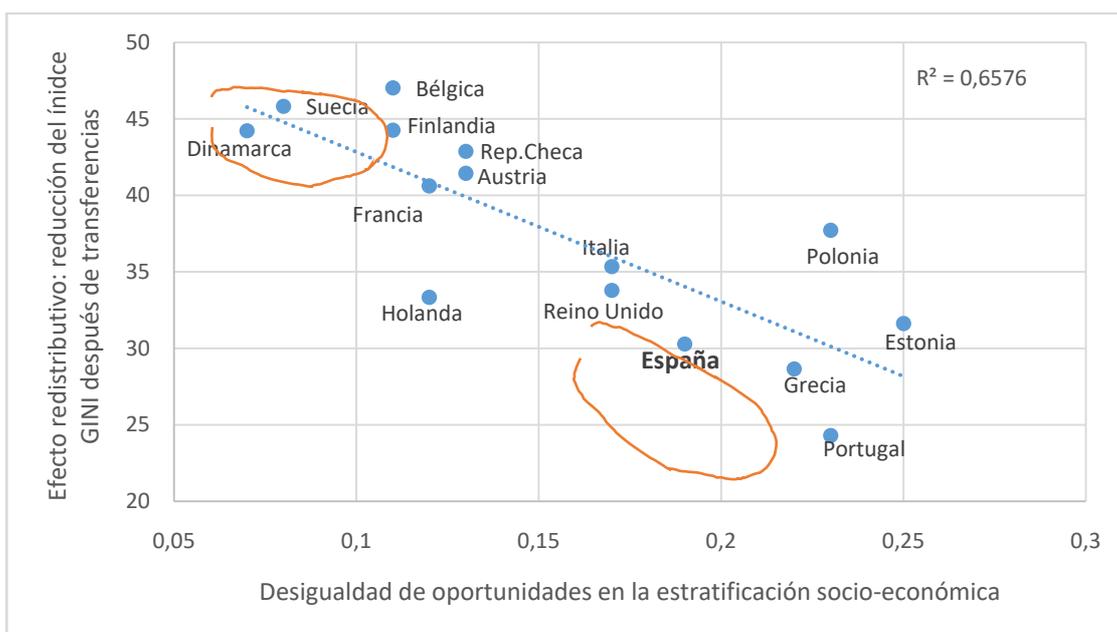
Por último, en el porcentaje de titulados de 25 a 34 años en educación terciaria con padres de bajo nivel educativo, España puntúa de forma significativa con un 29% junto a Países Bajos (27%) por encima del resto de países exceptuando Dinamarca, Finlandia y Noruega entre un 33 y 35%. El singular modelo alemán tan centrado en la FP dual y en el tracking de separación temprana de itinerarios hace que tan sólo alcance un 14% de titulados que proceden de familias con bajo nivel de estudios. Por tanto, el ascensor educativo intergeneracional sigue siendo intenso y positivo.

En conclusión, España logra un índice de equidad (0,411) que supera claramente tanto a Portugal (0,293), Bélgica (0,307) y Francia (0,373), por detrás de Alemania (0,449) y alejada de los países líderes en equidad educativa según esta batería de 15 indicadores. Como puede comprobarse por la distribución de colores, la equidad es un fenómeno muy complejo y “leopardizado”, es decir, con diferentes manchas de un signo positivo o negativo aún en un mismo sistema nacional. Pero sin duda, son los países escandinavos con una

larga tradición socialdemócrata y potentes Estados del Bienestar los que más alto grado de equidad educativa alcanzan con presupuestos elevados y sistemas comprensivos y de atención a la diversidad cualitativamente más desarrollados.

Sin embargo, la equidad educativa no es el único factor o el más determinante a la hora de reducir la desigualdad estructural de una sociedad si no se acompaña de políticas redistributivas en empleo, vivienda, políticas sociales y de ciclo vital. La escuela compensa las desigualdades que le llegan y que procesa, pero no podemos confiar solo en ella el esfuerzo de igualación de oportunidades. En el gráfico 5 se observa una correlación muy significativa entre el impacto redistributivo que tienen las políticas de bienestar (cuánto reducen el índice Gini de desigualdad tras las transferencias sociales) y la estructura de desigualdad de oportunidades ante el empleo y la vida adulta. Son los países escandinavos (junto a Bélgica) los más eficaces al reducir la desigualdad Gini en torno al 45% por su fuerte gasto social y educativo que correlaciona muy bien con una mayor igualdad social de oportunidades.

**Gráfico 5. Relación positiva entre el efecto redistributivo de las políticas de bienestar y la desigualdad social de oportunidades entre los adultos**



**Fuente:** Elaboración propia a partir de OECD dataset y Carranza (2021)

En cambio, son los países del Sur de Europa con modelos de bienestar menos universales y peor financiados los que apenas reducen la desigualdad Gini un 30% o menos y les corresponde, en consecuencia, una estructura más clasista y desigual de oportunidades. Aunque España supere a Bélgica o a Francia en equidad educativa y la escuela española realice un esfuerzo admirable, su modelo fiscal es más injusto, su modelo de bienestar más incompleto y su capacidad redistributiva mucho menor que la de ambos países. Por ello, aunque la equidad educativa sea una condición necesaria para asegurar una mayor fluidez social de oportunidades sigue sin ser una condición suficiente si no se acompaña de un patrón fiscal y redistributivo que corrija las desigualdades más a fondo. En suma, la capacidad igualadora de la escuela en España está

muy por encima de la capacidad de su Estado del Bienestar, su mercado de trabajo y sus políticas salariales en reducir las desigualdades. La escuela, por sí sola, no puede hacer todo el trabajo de compensación y nivelación social, aunque persista ese mito popular tan simplificador y sobreexigente.

## La escuela como refractora de la desigualdad

Hemos comprobado cuál es el grado de equidad comparado de la educación española y hemos visto que no es suficiente para contrarrestar, por sí sola, tanta desigualdad estructural. Pero sin equidad educativa, las desigualdades serían todavía mayores. Las diferentes oleadas de PISA han confirmado los factores externos de origen y entorno social (*out-school*) como los más determinantes en la desigualdad de resultados, tal y como ya anticipó el Informe Coleman (1966) en Estados Unidos y las posteriores teorías de la reproducción social y cultural (Bourdieu y Passeron, 1978; Baudelot y Establet, 1986). El efecto del informe Coleman fue contraintuitivo, inesperado y puso fin a la euforia igualitaria que despertó la expansión y democratización educativa entre los años 50 y primeros 60 del pasado siglo en las democracias de posguerra.

Fue una euforia de la educación como “gran igualadora” que entonces no experimentó España, sumida en la dictadura franquista y el más absoluto abandono de la escuela pública. El retraso histórico hizo que la democratización educativa en España se produjese más tarde, en los años 80 y 90 del pasado siglo, pero sin despertar ninguna “euforia igualitaria” dados los continuos ataques a la escuela pública y la guerra cultural de derechas contra la LOGSE. Fue una política de distracción de gran eficacia al rehuir el foco de la desigualdad de oportunidades y centrarlo en la cultura del esfuerzo, un *frame* que sigue vigente y sin contrarrestarse dada la ausencia de datos oficiales sobre la equidad del sistema educativo español. Un déficit que los discontinuos gobiernos socialistas siguen sin resolver, dejando crecer la “euforia por el esfuerzo” como mancha de aceite.

El informe Coleman afirmaba que: "*las escuelas ejercen escasa influencia sobre los alumnos y no se puede sostener que su rendimiento sea independiente de su estatus y contexto social*" (Coleman, 1966: 325). Fue concluyente al medir el peso de las desigualdades externas (renta familiar, ocupación y nivel educativo familiar, entorno social y composición social de las escuelas) como factores que explicaban alrededor de dos tercios (2/3) de la desigualdad de resultados escolares. El tercio restante (1/3) de la imputación se debería a factores *in-school* o propiamente escolares, pedagógicos y de política educativa. Desde entonces, se extendió la idea de igualar antes las desigualdades externas para que la escuela no cargue con tanto peso y no sea la única igualadora (o mitificada como tal), aislada de las políticas de bienestar y de mercado de trabajo.

La evidencia acumulada es tajante al confirmar que las desigualdades educativas están muy determinadas por los llamados efectos primarios: clase social de origen, entorno socializador, capital cultural familiar, redes sociales familiares y efecto compañeros de aula (*peer-effect*) derivado de la segregación escolar. En países como Gran Bretaña, la contribución relativa de los efectos primarios sobre el total de la desigualdad de resultados es muy fuerte (76%) una vez se ha llegado a la condición adulta (Jackson, 2007). En el caso de los Estados Unidos, los efectos primarios y, por tanto, las desigualdades externas a la escuela, explican más

del 66% de la desigualdad de resultados entre alumnos blancos y afroamericanos (Phillips y otros, 1998). De nuevo nos encontramos con los 2/3 que halló Coleman hace tanto tiempo.

En una reciente investigación sobre institutos de secundaria (Torrents y otros, 2019) se constata un 30% de variabilidad de resultados entre centros en las pruebas de competencia de 4º de ESO. Recalculando la suma de factores que explicarían esa variabilidad, el 70% se debe al origen social, al sexo y al nivel de complejidad y pobreza en la composición social de los centros. Otra vez, los factores *out-school* se hacen predominantes, pero no por ello lo determinan todo.

La educación funciona como una “espada de doble filo” que puede contribuir tanto a la reproducción de las desigualdades externas como a aminorar la influencia del origen social sobre los resultados, distribuyendo oportunidades más equitativas que acaban traducándose en el acceso al empleo y la movilidad social ascendente (Shavit y otros, 2007). El mundo académico no ha hecho un balance de este doble filo, desatendiendo el aporte o contribución equitativa que desempeña la educación en la estratificación social y educativa, imponiéndose el modelo reproductor desde el famoso Informe Coleman (1966).

En los últimos años la investigación sociológica sobre las desigualdades educativas ha experimentado un significativo avance gracias al llamado *marco de la refracción* (Downey y Condrón, 2016) que defiende la idea de las escuelas como “refractoras” de la desigualdad, proyectándola hacia varias direcciones tal y como hace la luz cuando pasa a través de un diamante según sea su velocidad y el tipo de diamante. Las tres direcciones a considerar son:

1. la escuela como *polarizadora* que amplía y empeora la desigualdad de entrada,
2. la escuela como *reproductora* que no cambia la desigualdad que procesa y que perpetúa y legitima las brechas sociales en capacidades y titulaciones,
3. la escuela como *niveladora* que reduce las brechas sociales por su efecto resiliente y de equidad capacitadora aún con alta tasa de pobreza y desigualdad de entrada.

El enfoque de la refracción permite abrir el abanico de análisis y constata que la influencia de la escuela ante la estratificación social no es monolítica, sino que puede tomar distintas direcciones y velocidades, incluso combinarlas y mezclarlas en un *puzle calidoscópico* aun en un mismo sistema educativo nacional, en la línea de lo que hemos visto en la tabla 1.

Las teorías de la reproducción o las evidencias en torno al determinismo social de los resultados escolares tienden a capturar la pauta estructural más general pero no explican suficientemente la dispersión de resultados individuales dentro de las escuelas ni la dispersión entre escuelas ni entre las clases sociales (Torrents y otros, 2018). Tampoco explican por qué ciertas escuelas en barrios desfavorecidos obtienen altos resultados y superan el determinismo social esperable o por qué otras escuelas en entornos favorecidos de clase media se obtienen resultados peores a lo que eran esperables por su composición social. En ambos casos, se reflejaría *efecto escuela* o *efecto centro* demostrando que los factores escolares, pedagógicos y de proyecto de centro sí que cuentan y más de lo esperado en la refracción de la desigualdad social.

El *efecto escuela* ya fue capturado por Coleman (1966) cuando demostraba la gran influencia que ejercen los buenos profesores sobre los alumnos afroamericanos y otras minorías pobres (Crahay, 2000). En la literatura sobre el *efecto cualitativo del profesorado* encontramos suficiente evidencia (Kane, McCaffrey, Miller y Staiger, 2013; Hattie, 2012) sobre su relevante papel a la hora de exacerbar o bien amortiguar las desigualdades en el aprendizaje del alumnado, llegando a duplicar el progreso de los estudiantes cuando son asignados a maestros altamente efectivos respecto a los estudiantes asignados a maestros ineficientes (Aaronson, Barrow y Sander, 2007).

De hecho, las conclusiones fatalistas del Informe Coleman a nivel macro no se correspondían con experiencias locales de nivel micro de las llamadas escuelas *outliers* o fuera de serie, situadas en entornos desfavorecidos pero capaces de lograr altos resultados. Autores como Jencks y Phillips (1998) revisaron su posición inicial reproductivista y concluyeron que la influencia positiva y niveladora de la escuela no era insignificante entre el alumnado sino el mejor predictor del rendimiento, pero mucho más para el alumnado más desfavorecido.

El estudio clásico de Chubb y Moe (1990) constataron importantes diferencias de rendimiento académico entre centros escolares de semejante composición social, variando no tanto a causa de los recursos y dotaciones invertidas sino en cómo se organizan, cómo definen sus objetivos, cómo construyen un modelo de liderazgo pedagógico y cómo son las prácticas y metodologías docentes. Por tanto, el *efecto escuela* no puede enmascarse tras un presunto sistema uniforme y estandarizado que predetermina un modelo único de escolaridad sin excepciones. Al contrario, en todo sistema nacional preexiste o emerge un grado de creatividad disruptiva de los centros que posibilita intervenciones niveladoras y compensatorias en contextos vulnerables. La tradición de investigación sobre la eficacia escolar centrada en barrios desfavorecidos ha acumulado importantes evidencias empíricas que explicarían el éxito de las escuelas resilientes y excepcionales<sup>26</sup>.

La pregunta a hacerse es ¿cuántas escuelas en España son resilientes o *outliers*? Tomando el caso de las 146 escuelas públicas de Primaria existentes en la ciudad de Barcelona, podemos tener una primera aproximación dado que no existe una investigación nacional que las haya identificado (Martínez-Celorrio, 2020). En Barcelona ciudad tan solo lo son un 20% del total al no reproducir los bajos resultados esperables por sus entornos y composición de alta o media-alta complejidad y pobreza logrando, por el contrario, resultados altos y medio-altos en las pruebas autonómicas de competencias básicas. En el 73% de los centros restantes se constata el determinismo social de los resultados (altos/bajos) esperable dada su composición social (alta/baja). El resto de centros (7%) presentan infra-rendimiento, es decir, resultados bajos o medio-bajos, pero inesperados por darse en entornos favorecidos de clase media.

Si sumamos todas las escuelas públicas de Primaria de muy alta a media-alta complejidad de la ciudad de Barcelona (88 en total) un 37% son resilientes o excepcionales. La paradoja es que ninguna escuela pública

---

<sup>26</sup> En particular, desde Edmonds (1979) conocemos el llamado "modelo de los 5 factores" que explicarían por qué funcionan tan bien este tipo de escuelas excepcionales: 1) liderazgo pedagógico compartido, 2) altas expectativas para todo el alumnado, 3) buen clima escolar y participativo, 4) orientación centrada en el aprendizaje y 5) evaluación y seguimiento constante (lo que hoy llamaríamos personalización y mejora continua). Son 5 factores que siguen vigentes y son atemporales en todo proceso de innovación educativa y un modelo de éxito para las escuelas resilientes.

de Primaria del distrito de Ciutat Vella es resiliente, aunque lo sean el 50% de las escuelas públicas de Nou Barris con resultados altos o medios-altos a pesar de un similar contexto de dificultad y complejidad socio-educativa. Podemos preguntarnos ¿qué factores influyen para que los centros públicos ubicados en zonas igualmente desfavorecidas generen resultados tan desiguales en la misma ciudad?

La investigación comparada constata cómo los alumnos socialmente desfavorecidos tienden a asistir a escuelas mal equipadas, con peor profesorado, alta rotación docente y con menor tiempo instructivo (OCDE, 2010). Pero a pesar de esta injusticia de partida, no hemos de preguntarnos por qué un 37% de los centros públicos en desventaja de la ciudad de Barcelona son resilientes y excepcionales sino por qué las políticas educativas, la inspección y la comunidad docente normalizan que el 63% de las restantes escuelas públicas de composición social vulnerable obtengan resultados bajos al finalizar la educación primaria. Es decir, la desigualdad en un mismo sistema local público se refracta en varias direcciones y el *efecto escuela* positivo y resiliente persiste, más bien por la propia autonomía desarrollada por sus equipos docentes antes que por la acción y liderazgo de una política común o sistémica. La cuestión es ¿debemos dejar el *efecto escuela* al azar de equipos docentes más o menos voluntariosos o ha de ser parte de una política pública pro-activa, sistémica y evaluable?

El alumnado desfavorecido es el más sensible y el más beneficiado por el *efecto escuela* (Hanushek y Wöessmann 2010; Causa y Chapuis, 2009). Por tanto, a pesar del fuerte peso de los determinismos sociales externos de desigualdad, también hay un margen relevante de factores propiamente escolares que, bien orientados y aplicados, producen equidad aun en contextos muy adversos y complejos. Las investigaciones de la corriente "escuelas eficaces" han demostrado que la aportación neta de la escuela en igualar resultados y neutralizar la herencia social se sitúa en torno al 20% (Sammon, 2007; Teddlie, 2000), una magnitud de valor añadido que no es menor, sino muy apreciable, ante el significativo peso condicionante de las desigualdades externas y la contribución reproductora que ejercen determinadas inercias y rutinas escolares.

Los factores *in-school* no son inocentes, sino que pueden producir más selectividad social y desigualdad con prácticas didácticas, rutinas y diseños organizativos inapropiados que hacen privar de oportunidades significativas de aprendizaje y progreso a los alumnos desfavorecidos. Por ejemplo, Schmidt (2015) demuestra cómo la didáctica y la forma de enseñar las matemáticas explica el 37% de la brecha de rendimiento a los 15 años entre alumnos acomodados y desfavorecidos en Estados Unidos. En España, según esta investigación, los factores *in-school* de tipo didáctico por sí solos explican el 42% de la brecha social de resultados en matemáticas. Por tanto, se confirma que los *factores in-school* también operan como una "espada de doble filo" que tanto puede ampliar y reproducir las desigualdades como neutralizarlas y compensarlas desde escuelas resilientes.

En conclusión, el enfoque refractario resulta el más pertinente marco de análisis al abrir el foco y capturar la multidireccionalidad en que la escuela proyecta las desigualdades que procesa. En todo caso, es un enfoque que contribuye a superar la visión monolítica y hegemónica centrada en la escuela como reproductora sistémica de las desigualdades sociales.

## Conclusiones

La equidad educativa es uno de los temas más complejos de toda sociedad y sirve de espejo para evaluar su grado de justicia social y de calidad democrática. Por tanto, más allá del profesorado y del sector educativo, nos define y nos retrata a todos como sociedad. En los últimos años, el debate sobre la equidad educativa en España ha ido ganando terreno perfilándose cuatro temas de conversación pública: la importancia de la educación infantil, los indicadores PISA, la segregación escolar y el abandono escolar prematuro.

En líneas generales, la gran mayoría del profesorado asume que la educación infantil desempeña un papel altamente compensador, que las repeticiones de curso están muy sesgadas por clase social, que tenemos un sistema con alta segregación escolar entre pública y concertada y que el abandono y el fracaso escolar siempre afectarán más a las rentas más bajas y al alumnado de origen inmigrante. Sin embargo, esta síntesis de percepciones generales no culmina con un balance final sobre el grado de equidad y nivelación de las desigualdades que desempeña nuestro sistema educativo. Ni el profesorado ni la ciudadanía saben si avanzamos o retrocedemos gracias a indicadores oficiales dado que no existen, de momento.

Nuestra contribución ha sido aproximarnos a conocer qué posición europea ocupa la educación española en su conjunto en términos de equidad y hasta qué grado compensa la desigualdad estructural que le llega a sus aulas y que la escuela procesa, encuadra y clasifica. Sabemos que el profesorado en España muestra más compromiso con la inclusión y la equidad que la media de la OCDE según TALIS (2018). Cuando se pregunta a los docentes qué prioridades defienden si se incrementara el gasto educativo en un 5%, el 64% del promedio OCDE señalan la mejora salarial. En España contestan así menos de la mitad de los docentes y, en cambio, un 63% prioriza apoyar a los estudiantes con necesidades especiales. El profesorado español se sitúa 10 puntos por encima de la media docente de la OCDE en coeducación y equidad de género y en educación intercultural y contra la discriminación cultural y étnica.

Por tanto, disponemos de un profesorado sensible a las cuestiones de la equidad educativa que ahora dispone de una nueva ley como la LOMLOE (2020) que hace una apuesta clara por maximizar la igualdad de oportunidades. Esperemos que este artículo ayude a empoderar al profesorado a compartir, pensar y actuar en materia de equidad educativa hasta situarla en el centro del debate que es el lugar que se merece la justicia educativa y el derecho a la educación en una democracia avanzada y exigente.

## Bibliografía

- Aaronson, Daniel; Lisa Barrow and William Sander (2007). "Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools." *Journal of Labor Economics*. Vol. 25, No. 1.
- Alexander, Karl L.; Entwisle, Doris R.; Olson, Linda Steffel (2007). "Lasting Consequences of the Summer Learning Gap". *American Sociological Review*, v72 n2 p167-180 Apr 2007
- Ballarino, Gabriele et al. (2009). "Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class Inequality in Italy and Spain". *European Sociological Review*, 25 (1): 123-138.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1986). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- Berliner, David C. (2009). *Poverty and Potential: Out-of-School Factors and School Success*. Education Policy Research Unit. Arizona State University.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1978). *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- Capsada, Q.; Hoeckel, K. y Ortiz, L. (2013). *Educació, competències i mercat de treball*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Carabaña, J. (2016). "¿Aumentar la escolaridad o fomentar la titulación en la Secundaria Superior?" en *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*. Madrid, Fundación Ramón Areces.
- (2013). "Crecimiento del Bachillerato e igualdad de los años ochenta". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación-RASE*, 6 (1):6-31.
- Causa, O. y Chapuis, C. (2009). "Equity in student achievement across OECD countries: An investigation of the role of policies". *OECD Economics Department Working Papers*, 708.
- Chubb, J.E. y Moe, T.E. (1990). *Politics, Markets, & America's School*. Brookings Institution. Washington DC:
- Coleman, James S., Campbell, Ernest Q., Hobson, Charles J., McPartland, James, Mood, Alexander, Weinfeld, Frederic D., York, Robert L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- Cooper H., Nye B., Charlton K., Lindsay J., Greathouse S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.
- Crahay, M (2001) "L'école peut-elle être juste et efficace?". *Revue Française de Pédagogie*, 135; pp. 223-225

- Di Paolo, Antonio (2012). "Parental Education and Family Characteristics: Educational Opportunities across Cohorts in Italy and Spain". *Revista de Economía Aplicada*, 58 (XX): 119-146.
- Downey, D. y Condrón, C. (2016). "Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality". *Sociology of Education*, 89 (3) 207-220
- Downey, Von Hippel y Hughes, 2008 Downey, Douglas B., Paul T. von Hippel, and Melanie Hughes (2008). "Are 'Failing' Schools Really Failing? Using Seasonal Comparisons to Evaluate School Effectiveness." *Sociology of Education*, 81 (3) : 242-70.
- Edmonds, R. (1979). "Effective Schools for the urban poor". *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Entwisle D. R., Alexander K. L., Olson L. S. (2000). "Summer learning and home environment" en Kahlenberg R. D. (Ed.), *A notion at risk: Preserving public education as an engine for social mobility* (pp. 9-30). Century Foundation Press. New York
- Fernandez-Mellizo, M. (2022a). "Como ha evolucionado la desigualdad de oportunidades educativas en España? Controlando el sesgo de selección de los modelos de transiciones educativas". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 177: 21-42.
- (2022b). *Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España*. Ministerio de Universidades.
- (2014). "La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147: 107-120.
- Gil Hernández, C., Marqués Perales, I. y Fachelli, S. (2017). Intergenerational social mobility in Spain between 1956 and 2011: the role of educational expansion and economic modernisation in a late industrialised country. *Research in Social Stratification and Mobility*, 51, 14-27.
- Hanushek, E. y Wöessmann, L. (2010). "Education and Economic Growth" a Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw, (Editors), *International Encyclopedia of Education*. volume 2, pp. 245-252. Oxford: Elsevier.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Londres, Routledge.
- Jackson, M. y otros (2007). "Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment", *Acta Sociologica*, 50 (3): 211-229.
- Jencks, Ch. y Phillips, M. (1998). *The black-white test score gap*. Washington D.C., Brookings Institution Press.
- Kane, Th; McCaffrey, D.; Miller, T. y Staiger, D. (2013). *Have We Identified Effective Teachers? Validating Measures of Effective Teaching Using Random Assignment*. Research Paper. MET Project.

- Mare, R. (1980). "Social Background and School Continuation Decisions". *Journal of the American Statistical Association*, 75(370): 295-305
- Martínez-Celorrio, X. (2020). "Educational equity based on teachers' reflective autonomy". *Catalan Social Sciences Review*, 10, pp. 21-42
- Martínez-Celorrio, X. y Marín, A. (2010). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill
- Martínez García, José S. (2017). *La equidad y la educación*. Madrid, Catarata
- (2002). *Habitus o Calculus? Dos Intentos de Explicar la Desigualdad de Oportunidades Educativas de los Nacidos en España entre 1907 y 1966, con Datos de la Encuesta Socio-Demográfica*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid
- Martínez García, José S. y Merino, Rafael (2011). "Formación Profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y genero". *Témpora*, 14: 13-37.
- Phillips, M. y otros (1998) "Family Background, Parenting Practices, and the Black-White Test Score Gap," in Christopher Jencks and Meredith Phillips (eds.), *The Black-White Test Score Gap*, Washington, D.C., Brookings Institution Press.
- Polikoff, M.S. (2012). "The Redundancy of Mathematics Instruction in U.S. Elementary and Middle Schools". *The Elementary School Journal*, Vol. 113, 2, pp. 230-251
- Schmidt, W. H. y otros (2015). "The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective", *Educational Researcher*, 44 (7): 371-386.
- Solís, P. (2018). "Desigualdad social en la finalización de la educación secundaria y la progresión a la educación terciaria. Un análisis multinacional a la luz de los casos del sur de Europa y América Latina". *Papers*, Vol. 104, 2; pp. 247-278.
- Shavit, Y.; Yaish, M. y Bar-Haim, E. (2007). *The persistence of persistent inequality*. Citeseer, University of Luxembourg.
- Torrents, D. y otros, (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers*, Vol. 103, 1; pp.29-50.
- Turienzo, D. (2020). *La equidad del sistema educativo español. Estudio comparado de sus Comunidades Autónomas*. Madrid, INAP.



**FUNDACIÓN 1º DE MAYO**

**Instituto de Estudios Educativos y Sindicales**

**[www.1mayo.ccoo.es](http://www.1mayo.ccoo.es)**

