

¿QUÉ PASA EN LA SECUNDARIA?

RAFAEL FEITO

Introducción

La educación secundaria, especialmente su etapa obligatoria —la cual comprende los cuatro cursos de la ESO para el alumnado que por término medio tiene entre 12 y 16 años— se ha convertido en un verdadero quebradero de cabeza. Sobre ella recae el grueso de las acusaciones (falsas por lo general) del mal funcionamiento de nuestro sistema educativo: nuestros alumnos de 14-15 años nos dejan malparados en las clasificaciones internacionales, se han mezclado hasta por lo menos los 16 años alumnos que el anterior sistema segregaba a los 14 al finalizar la educación primaria, supuestamente ha descendido el nivel y el alumnado promocionaría de modo automático por imperativo legal. Para algunos, todo esto debería llevar a ser más selectivo con respecto a quien pueda cursar la secundaria.

Sin embargo, los tiros no parecen que vayan por ahí sino más bien por derroteros totalmente opuestos. La Unión Europea ha optado por el éxito escolar hasta la secundaria superior (bachillerato o formación profesional de grado intermedio) para la inmensa mayoría de la población. En su declaración de Lisboa de 2000 se consignó el propósito de que al menos el 85% del grupo de edad de entre 20 y 24 años alcance como mínimo una credencial de educación secundaria superior. Esto es así porque los tiempos actuales requieren una ciudadanía informada y participativa ante los innumerables retos sobre los que hemos de tener una opinión informada.

La vida cotidiana es cada vez más compleja. En tanto que ciudadanos somos inquiridos sobre cuestiones cada vez más complicadas, desde el cambio climático al

uso de las células madre. Una simple visita al médico puede ser ocasión de tener que elegir entre diferentes alternativas sobre distintos tratamientos y sus probabilidades de éxito. En cualquier contexto laboral o en un vecindario o en una reunión de padres y madres en la escuela nos encontramos con gentes de distintas culturas con los que hemos de aprender a relacionarnos. Nuestros hogares y nuestra vida cotidiana se han visto invadidos por un sinfín de nuevos aparatos que facilitan nuestra existencia pero cuyo uso requiere una cierta predisposición hacia lo nuevo. Nuestra esperanza de vida es cada vez mayor, lo que se traduce en que cada cual se ve forzado a emprender nuevos proyectos vitales al acceder a una jubilación cada vez más prolongada.

Sabemos que la producción científica se duplica cada pocos años, que la mayor parte de los científicos —y seguramente de los literatos y artistas en general— que con fin económico las están convirtiendo en un jugoso negocio.

El mensaje para la escuela parece claro. Más allá de la alfabetización básica —leer, escribir, sumar, etc.— no se sabe muy bien qué conocimientos hay que impartir o si se deben seguir impartiendo los mismos que hasta ahora. Más bien, la escuela debe suministrar los utilillajes analíticos que permitan a la gente salir de la etapa obligatoria con la capacidad de aprender permanentemente. Es un mensaje de humildad y de ensalzamiento para la escuela. Por un lado, la escuela no agota los aprendizajes, pero por otro lado debe formar personas con capacidad para aprender permanentemente: lectores inquietos, ciudadanos preocupados, padres y madres implicados, trabajadores

innovadores y responsables. En definitiva, personas que se reinventan. Como diría Savater, la tarea del héroe¹.

Las economías más eficaces son aquellas que además de producir más conocimiento e información son capaces de hacerlos disponibles al mayor número de personas y de empresas. Ya no nos vale, si es que alguna vez lo fue, con los aprendizajes meramente académicos, abstractos y descontextualizados cuya función era más bien jerarquizar socialmente. Si queremos una educación hasta la secundaria superior que tenga un carácter inclusivo para todos —salvo alguna excepción patológica— son muchas las cosas que hemos de cambiar.

Por de pronto, habría que ser conscientes de que los tiempos en que la secundaria era cosa de una minoría —aunque amplia— ya han pasado y que ya no volverán gobierno quien gobierne. Es cierto que no toda la secundaria es obligatoria, pero en la práctica la credencial mínima para tener una cierta garantía de inserción laboral exitosa es la secundaria superior. Si esto ya lo consigue la práctica totalidad de los hijos de profesionales no hay razón alguna para que no lo hagan también los hijos de las clases trabajadoras o de la pequeña burguesía².

La época en que Europa competía con países de trabajos poco cualificados con salarios bajos hace

tiempo que pasó. Hoy en día, naciones como China o India producen con gran calidad y bajos costes, lo que cambia radicalmente las reglas del juego. Además, en los países más desarrollados estamos asistiendo al doble fenómeno del crecimiento de ocupaciones que requieren una credencial universitaria —especialmente en los ámbitos de la salud y de la educación— y a la elevación de los requisitos educativos de ocupaciones que previamente no requerían educación superior.

Tal y como señalaba Patte Bath³, en los Estados Unidos, en el año 1973, el 51% de los empleos fabriles eran desempeñados por personas que habían abandonado la escuela tempranamente, mientras que en 2000 tal porcentaje fue del 19%. Conviene señalar que en dólares constantes los salarios anuales para quienes abandonan la escuela tempranamente cayó un 19% en ese periodo. Los trabajos fabriles desempeñados por trabajadores con secundaria pasaron del 37% al 45% en 2000. También en los Estados Unidos se calcula que más del 60% de los nuevos empleos que se creen de aquí a 2010 requerirán al menos un grado de educación postsecundaria. Ni que decir tiene que tales empleos serán ocupados por los graduados con mayor cualificación.

El mensaje para la escuela parece rotundo. Se precisa una educación de calidad para todos —para conseguir ese mínimo del 85% de jóvenes con titulación postsecundaria— y los conocimientos que se adquieran en la escuela han de ser auténticos —no vale con la memo-

¹ *La tarea del héroe*, Taurus, Madrid, 1982.

² Se pueden ver los datos a partir del panel de hogares europeos (PHOGUE-2000) en J. Calero y J. Oriol, "Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España", en V. Navarro (dir.), *La situación social en España*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2005 (págs. 355 y ss.).

³ <http://www.specialpopulations.org/Chapters-Vol26/05Bath.pdf>

rización de datos y fechas que carecen de aplicabilidad fuera de los escenarios escolares.

El fracaso escolar resulta cada vez menos aceptable socialmente. La Fundación Melinda y Bill Gates en un reciente informe⁴ sobre la educación secundaria se preguntaba cuál sería la reacción del público ante una empresa en la que una cuarta parte de sus productos fueran defectuosos o que solo atendiera correctamente a una parte de sus clientes. Pues bien, esto es justamente lo que sucede con la educación secundaria, la cual hace lo siguiente.

- Permite que una cuarta parte de los estudiantes estén por debajo del nivel básico de lectura.

- Un 30% de los estudiantes no llega a graduarse.

- Prepara mejor a los estudiantes cuyas familias tienen un nivel de renta alto que a quienes proceden de hogares de ingresos bajos.

El problema no es solo el del fracaso escolar. Es que incluso muchos de quienes tienen éxito en la escuela en realidad fracasan. Gardner⁵ señalaba que la mayoría de los estudiantes de astrofísica son incapaces de dar una explicación correcta sobre por qué hace más calor en invierno que en verano. La respuesta suele consistir en afirmar que la tierra está más cerca del sol en verano, lo que no permitiría ex-

plicar por qué es verano en un hemisferio e invierno en el otro.

Sin duda, que entren todos en la secundaria es un serio problema, pero también es un manantial de riqueza. Obviamente no es lo mismo bregar con una minoría seleccionada a la altura de los 14 años que ha aprobado la EGB –como sucedía hasta hace unos pocos años– que encontrarse con toda una cohorte que no ha sido previamente seleccionada. Por supuesto, recibir a todos ni es ni puede traducirse en una rebaja de niveles. Antes al contrario, pese a la retórica de cierto sector del profesorado y de la caverna mediática –en la que incluiría a más de un “progresista”– vamos a mejor y de eso no cabe la más mínima duda. Basta para ello con entrar en la web del propio Ministerio de Educación cuyos datos nunca dieron la razón a Esperanza Aguirre –uno de los personajes más destacados en la cruzada contra cualquier atisbo de igualitarismo en la enseñanza– cuando fue Ministra de Educación.

Siempre he sido de la opinión, y así lo he manifestado desde mis primeras publicaciones⁶, de que los estudiantes más lejanos a la cultura escolar, los “objetores escolares” o como se les quiera llamar, son un desafío, un reto intelectual para quienes estamos instalados en la plácida torre del trabajo docente; incluso, y por fortuna, en la universidad tenemos que reflexionar sobre el tipo de estudiantes con que trabajamos. Su permanencia en el sistema educativo nos ha llevado a considerar que no basta con lo meramente académico; que exis-

te una diversidad de maneras de entender el mundo; que nuestro lenguaje escolar–académico es el propio de un grupo social que muchas veces enmascara el desconocimiento más absoluto; que quizás se aprenda tanto o más trabajando colectivamente como individualmente; que los conocimientos han de contar por regla general con una aplicación práctica o por lo menos fuera del ámbito escolar. En definitiva, creo que ser profesor en Eton –pese a que seguro que también tiene sus problemas– está bien si uno quiere apoltronarse y vivir plácidamente –una forma como muchas otras de enterrarse en vida–, pero si uno desea estar en contacto con lo que nos pasa es mucho mejor ser profesor en un instituto público o en determinados colegios concertados.

Tras una etapa en la que hubo cierto entusiasmo por la experimentación, por hacer las cosas de un modo distinto, paulatinamente los centros de secundaria parecen haberse cerrado sobre sí mismos. Poco a poco se ha vuelto a los métodos transmisivos y a la supremacía de los contenidos conceptuales, lo que se ha traducido en un incremento de la desigualdad educativa, del fracaso escolar entre los grupos sociales que disponen de menor capital cultural⁷.

En los centros de secundaria prepondera la cultura de la compensación, la idea de que quienes no obtienen buenos resultados escolares son personas intelectualmente deficitarias, en definitiva,

una cultura de la exclusión⁸. A la segregación que supone el carácter selectivo de buena parte de la enseñanza privada –sea concertada o no– se le añade la generalizada ausencia de comprensividad a nivel de aula. Así, en los centros de secundaria es muy frecuente que desde el primer curso de la ESO se establezca una segregación entre los grupos de alumnos que precisan recuperación en matemáticas o lengua española y aquellos a quienes les fue bien en la primaria y pasan al grupo o grupos en que se imparte francés. En algunos casos, al igual que ocurriría con la ya casi desterrada práctica del *tracking* –agrupación por itinerarios en función del rendimiento– estadounidense, las aulas de los grupos de francés están llenas de alumnos españoles, mientras que en las otras hay una alta proporción de alumnado inmigrante. Como esta agrupación es la profecía que se cumple a sí misma, los grupos que precisan recuperación quedan estigmatizados, obtienen peores calificaciones y difícilmente los elegirán los docentes con mayor grado de experiencia.

Repetición de curso

Todo esto explica que mientras que

⁸ La actual ministra de Educación en su discurso en el Club Siglo XXI el 12 de febrero de 2007 titulado “Por una educación de calidad” decía lo siguiente: “Diferentes estudios señalan que el fracaso y el abandono se produce, sobre todo, entre adolescentes que provienen de familias con niveles socioeconómicos bajos, lo que suele coincidir con un nivel cultural también modesto de sus padres y madres. Por tanto, si queremos una real igualdad de oportunidades, los jóvenes en situaciones más desfavorecidas deben tener refuerzos especiales para evitar que éstas se consoliden. Y esta atención especial debe hacerse desde las primeras etapas”.

⁴ *High Schools for the New Millennium. Imagine the Possibilities* –www.gatesfoundation.org–.

⁵ Howard Gardner, *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*, Paidós, Barcelona, 2004.

⁶ *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*, CIDE, Madrid, 1990.

⁷ Véase al respecto el interesante artículo de la profesora de secundaria María Masip Utset, “¿Qué nos pasa en secundaria?”, *Cuadernos de pedagogía*, 354, febrero de 2006.

en la primaria la promoción de los alumnos se decide al final de cada uno de sus tres ciclos (es decir, no se puede suspender y repetir curso en primero, tercero y quinto, pero sí en los cursos pares) en secundaria la promoción se decide curso a curso. Mientras que en la primaria se opta por una visión temporalmente más amplia del funcionamiento de los alumnos, en secundaria no se tiene tanta paciencia.

La conveniencia de la repetición de curso no se pone en duda. Sorprende lo poco que se conoce acerca de la controversia sobre la repetición de curso. El caso de Bélgica es ejemplar⁹. En este país coexisten tres sistemas educativos: el holandés, el alemán y el francés. En este último hay una mayor proclividad al suspenso y a la repetición de curso. En los otros dos la promoción es automática: se pasa de curso por cumplir la edad correspondiente. Pues bien, en todas las evaluaciones—tanto nacionales como internacionales— estos dos sistemas salen mejor parados que el francófono (en el cual casi una cuarta parte los alumnos que finalizan la primaria han repetido al menos un curso). De hecho hay varios países cuyos rendimientos escolares son claramente superiores a los de España y que, sin embargo, han optado por la promoción automática. Es el caso de Finlandia, Noruega, Suecia, Dinamarca, Reino Unido, Irlanda y Japón. Lo que los datos demuestran es que en los países con sistema de promoción automática la proporción de alumnos que accede a la enseñanza postsecundaria suele ser superior a la media de los países industrializados.

A simple vista la propuesta de repetir curso parece lógica: el alumno que repite es un alumno lento y lo mejor es darle más tiempo para

que pueda alcanzar los aprendizajes requeridos. Sin embargo, “en tanto que medida paliativa se desaconseja formalmente hacer repetir al alumno puesto que los efectos de esta práctica son nocivos o, en el mejor de los casos, neutros; además, esto se ha comprobado de forma tan general que no debería subsistir ninguna duda razonable al respecto”¹⁰. Es cierto que se puede detectar una leve mejoría de los repetidores, lo que hace creer que estamos ante una medida útil. Sin embargo, lo que el profesor no puede ver es que el año repetido es significativamente menos productivo de lo que habría sido para estos alumnos si hubiesen pasado de curso.

Esto es lo que se puede ver en un estudio realizado en Francia por Seibel nada más y nada menos que en 1984¹¹. La primera constatación, y que da cuenta de la importancia de contar con equipos docentes estables como suele ser la norma en la concertada, es que los alumnos que permanecen con el mismo profesor rara vez suspenden (0.4% frente a 6%). En segundo lugar, los datos de esta investigación muestra la escasa o nula eficacia de la repetición. Se analizan cinco grupos de alumnos: tres grupos que nunca han suspendido (alumnos de rendimiento alto, medio y bajo), los que repiten por vez primera y los que ya han suspendido previamente. Se pasan a 1100 alumnos pruebas estandarizadas en lengua francesa y en matemáticas en junio y en diciembre. Los resultados pueden verse en el cuadro que hay más abajo¹²:

Los alumnos de rendimiento bajo progresan más cuando no repiten. Comparativamente el beneficio de la repetición de curso es muy bajo. Todo esto es prueba de

que los aprendizajes dependen mucho de que la gente se encuentre a gusto, con sus compañeros que tienen la misma edad. Repetir significa estigmatizar, poner al niño con compañeros un año menores que él.

El coordinador del informe PISA considera que la repetición de curso es un camino muy caro e ineficaz, que más bien facilita el que el profesor endose a otros compañeros la solución del problema¹³.

Por desgracia, la nueva ley de ordenación educativa (LOE) no ha querido incomodar al profesorado más segregacionista y permite la diversificación curricular desde el tercer curso de la ESO e introduce—con el “consentimiento” (yo más bien diría amenaza) de los padres— los programas de cualificación profesional desde los quince años. Cualquier cosa antes que plantearse qué hay de erróneo en el funcionamiento de la secundaria o en sus anquilosados y recargados contenidos curriculares de este nivel educativo.

Contenidos curriculares

Los contenidos que se enseñan en la escuela son con mucha frecuencia excesivos en cantidad e irrelevantes desde el punto de vista educativo, es decir, no sirven para incrementar los niveles de comprensión, no implican la adquisición de procesos relevantes, no ayudan a los alumnos a redescubrir y recrear la cultura y, fundamentalmente, son olvidados al cabo de unos meses. He aquí un ejemplo de diez preguntas de secundaria

para alumnos de 12 años cuyo desconocimiento los situaría en la órbita del fracaso escolar.

- a) ¿Qué se consiguió con la Paz de Augsburgio?
- b) Define y pon un ejemplo de oración recíproca indirecta.
- c) Escribe el número de caras, aristas y vértices del hexaedro.
- d) ¿Qué clima corresponde a la sabana?
- e) Escribe los principales biomas terrestres.
- f) ¿Quién organiza el Congreso de Berlín de 1885? ¿Qué se decide?
- g) ¿Cómo se llaman las células que producen los gametangios?
- h) ¿Qué es la sinalefa?
- i) Escribe los procesos mecánicos y químicos que tiene lugar en el intestino delgado
- j) Características de las células eucariotas¹⁴.

Es posible, aunque muy dudoso, que sea imprescindible que se aprenda o se memorice este tipo de conocimientos en la educación obligatoria. Sin embargo, tenemos fácil constancia de que estos son conocimientos o no adquiridos u olvidados por la inmensa mayoría de la población culta. Podríamos hacer la prueba en un claustro de secundaria o entre profesores de universidad.

La pregunta es obvia, ¿quién selecciona este tipo de conocimientos?

“¿Qué es un sintagma? ¿Qué es un soneto? Una y otra recogen, es cierto, el tipo de contenidos que determinados grupos sociales vinculan a la educación lingüística y literaria. Ahora bien, ¿son estos contenidos—qué es un sintagma, cuál es el esquema métrico de un soneto— los que han de conducirnos a esos objetivos en los que aparentemente estamos todos de acuerdo? Si es verdad que queremos formar chicos y chicas que sepan desenvolverse de manera adecuada en las diferentes situaciones comunicativas, que comprendan lo que leen y sepan interpretarlo críticamente, que utilicen el lenguaje como herramienta para una convivencia más cordial y respetuosa, que se aficien de por vida a la literatura, ¿es éste el mejor camino para conseguirlo?”¹⁵.

Sub-población	%	Resultados de francés			Resultados de matemáticas		
		Junio	Dif. Jun-dic	Dic	Junio	Dif. Jun-dic	Dic.
No repetidores							
** Alto rendimiento.	12,0	86,6	-2,6	84,0	98,2	+0,9	99,1
** Rendimiento intermedio	61,3	70,0	+5,5	75,5	77,9	+8,0	85,0
** Rendimiento bajo	6,2	36,3	+17,2	53,5	51,1	+11,7	62,8
Repetidores antiguos	11,0	60,0	+1,8	61,8	71,8	+3,8	75,6
Nuevos repetidores	9,5	33,4	+4,1	37,5	47,8	+3,3	51,1
Total de la muestra	100	66,1	+4,7	70,8	76,2	+6,5	84,7

⁹ Aletta Grisay, “Repetir curso a adecuar el currículo”, en Alvaro Marchesi y Carlos Hernández Gil (comp.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Alianza, Madrid, 2003.

¹⁰ *Op. cit.*, pág. 103.

¹¹ C. Seibel, “Genèse et conséquences de l'échec scolaire: vers une politique de prévention”, *Revue Française de pédagogie*, 67, págs. 7-28, 1984. Citado en Jean-Jacques Paul, *Le redoublement: pour ou contre?* ESF éditeur, Paris, 1996.

¹² *Op. cit.* pág. 79

¹³ Entrevista a Andreas Schleicher en *Escuela de 22 de diciembre de 2006* (3689).

¹⁴ Tomado de Julio Vera y Jose M. Esteve (coord), *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?*, Octaedro, Barcelona, 2001.

¹⁵ Guadalupe Jover, “¿Y qué vamos a enseñar en secundaria?”, *El País*, 26 de junio de 2006.

¹⁶ Eso es lo que le pasaba a Rubén Darío, quien cuando vio un ramo de lirios exclamó que por fin veía las flores que con tanta frecuencia aparecían en su poesía.

Es cierto que los conocimientos socialmente valorados siempre han sido una arbitrariedad impuesta por las clases dominantes. Así, en el siglo XIV, tanto en China como en Europa, los grupos privilegiados valoraban el versificar, el tiro con arco, la hípica, etc. Ese era el modelo de hombre culto. El problema que se plantea ahora es que esas arbitrariedades se pretenden imponer a todos y, lo que es peor, se hace a costa de no aprender otras cosas. En la escuela podemos oír sobre las talofitas o las briofitas y no saber distinguir un árbol de otro¹⁶.

Si nos adentramos en los libros de texto, la arbitrariedad alcanza dimensiones grotescas. Como indicaba Álex Grijemio en una entrevista con Juan Cruz (*El País*, 24 de septiembre de 2006) con motivo de la presentación de su libro *La gramática descomplejizada* (Taurus, Madrid, 2006) en los textos de secundaria uno puede tropezarse con estos horrores:

"El complemento predicativo es un sintagma adjetivo que complementa a los verbos predicativos y concuerda en género y número con el sintagma nominal".

El complemento de régimen verbal es un sintagma preposicional que se forma mediante la preposición que exige el verbo y un sintagma nominal.

Incluso, asignaturas recientes como es el caso de la economía cuenta con libros de texto con igual pretensión abstrusa. He aquí un ejemplo tomado de un texto de Economía de la editorial Edebé (pág. 67) para primer curso de bachiller:

"El equilibrio del consumidor es el punto de tangencia de la curva de indiferencia más alta posible con la línea de restricción presupuestaria, dónde el consumidor alcanza la máxima satisfacción"¹⁷.

Todo ello para decir que uno compra lo que más le gusta o le interesa siempre y cuando tenga dinero.

¹⁶ Estudio del currículum oculto antropológico de los libros de texto (octubre de 2006), en http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/Informe_curriculum.pdf.

¹⁷ D. W. Johnson y R. J. Johnson *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, Aique, Sao Paulo, 1999.

¿Cómo se enseña?

En nuestra secundaria prepondera la estrategia didáctica consistente en el dictado de apuntes y en el seguimiento, casi enfermizo, de los libros de texto. En nuestra cultura se entiende que enseñar consiste en que el profesor hable y los alumnos escuchen y, de vez en cuando, le hagan alguna pregunta de tipo aclaratorio. Sin duda, hay gente que es capaz de aprender escuchando. Hay varios estudios de los años sesenta (citados en D. W. Johnson y R. J. Johnson)¹⁸ que ponen de manifiesto que la atención de los alumnos a lo que dice el docente va decreciendo a medida que la explicación se desarrolla. La pauta, más o menos, es la siguiente: cinco minutos de adaptación, cinco minutos de asimilación de material, confusión y aburrimiento con descenso veloz de la asimilación, bajo nivel mantenido durante la mayor parte de la explicación y cierto resurgimiento de la atención al final.

Incluso entre quienes acuden voluntariamente a una conferencia, la eficacia cognitiva es mínima. Así, en un estudio citado en el libro anteriormente mencionado se cuenta lo siguiente:

"El diez por ciento del auditorio exhibe signos de falta de atención a los 15 minutos. Después de 18 minutos, un tercio del auditorio y un diez por ciento de los invitados al estrado están inquietos. A los 35 minutos, ya nadie presta atención. A los 45 minutos, se percibe más un estado de trance que de inquietud. Y, a los 47 minutos, algunos duermen y por lo menos una persona está leyendo. Una revisión casual realizada 24 horas después revela que el auditorio solo recordaba detalles insignificantes y que en su mayoría estos estaban equivocados"¹⁹.

Nuestro modelo educativo se basa en el planteamiento de la psicología conductista que considera que se aprende mejor a partir de fragmentos que se van añadiendo unos a otros en sucesivas sesiones lectivas. Desde hace algún tiempo

sabemos que el ochenta por ciento de la gente aprende de un modo más eficaz cuando se le suministra primeramente una visión global, holística del tema a abordar para, a continuación, verlo por partes. Pues bien, nuestra escuela pretende de modo inconsciente favorecer al 20% que tiene un cerebro particularmente analítico²⁰.

La mayor parte del tiempo enseñamos, especialmente en la secundaria, diferentes fragmentos del universo divididos en asignaturas escolares. En algunas de las escuelas innovadoras en lugar de aprender sobre literatura en la clase de Lengua e Historia en una clase completamente distinta, los alumnos abordan una temática, como por ejemplo la Revolución Francesa, de tal manera que analizan cómo la literatura, el arte, la actividad política, los hojas informativas describen el periodo. En lugar de simplemente hablar, los profesores organizan equipos de trabajo, indicando a los alumnos cuáles son los documentos o los libros claves que permiten interpretar tan agitado y crucial periodo.

Se aprende mucho más cuando nos centramos en unos pocos ejes temáticos y analizamos sus entresijos. En definitiva, paradójicamente menos es más. No solo se trata de aprender en profundidad sobre determinados temas, sino de que el pensamiento analítico desplegado se aplica a muchos otros temas, se hayan aprendido o no en la escuela.

Una organización balcanizada

Raro es el centro de secundaria en el que el conocimiento se presenta interconectado. Cada profesor o profesora considera su asignatura lo más importante del mundo y apenas se relacionan los contenidos de su asignatura con los de las demás. Téngase en cuenta que el alumnado pasa de una educación primaria en el que si bien hay áreas de conocimiento diferenciadas, de las instrumentales—Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio— se encarga el profesor tutor. Al

²⁰ María Masip Utset, "¿Qué nos pasa en secundaria?", *Cuadernos de pedagogía*, 354, febrero de 2006.

llegar a la secundaria se dan de bruce con once asignaturas, cada una de ellas impartida por un profesor distinto que, ante la ausencia de un proyecto educativo real, interpreta como buenamente puede en qué deba consistir educar.

"La estructura organizativa y curricular de los centros permanece invariada desde hace más de un siglo. Mientras la organización de la secundaria siga planteándose en materias o disciplinas que se suceden de hora en hora, será muy difícil salir del cerco. ... El profesorado y el alumnado salta de clase en clase sin apenas tiempo ni espacio para el contacto humano"²¹.

El profesor de secundaria es un profesional especializado en su propia área. El profesor de Matemáticas rara vez sabe qué hace su compañero de Lengua. Ni siquiera tiene por qué interesarle. De esta manera un adolescente se encuentra con que día tras día desfilan delante de sus narices tantos profesores como las once asignaturas que ha de cursar, cada cual con su estilo, con sus peculiaridades, su manera de entender el hecho educativo. A veces, el profesor reduce su labor a la mera transmisión de conocimientos en los que se considera experto. De sus alumnos poco o nada sabe, salvo si le molestan o si destacan por algo excepcional. Solo en las sesiones de evaluación tiene la posibilidad de escuchar cómo los ven el resto de sus compañeros. Quizás la evaluación colegiada sea uno de los aspectos organizativos más humanos de la vida de los institutos.

Emilio Tenti²² traía a colación una cita de Freud que explica la sensación de quiebra emocional a la que los centros de secundaria someten a los alumnos.

"La escuela secundaria debe conseguir algo más que evitar el suicidio de los adolescentes. Debe suscitarles el goce de vivir... Me parece indiscutible que no lo hace y que en muchos aspectos no está a la altura de su misión, que es la de ofrecer un susti-

²¹ Emilio Tenti Fanfani, "La escuela y la educación de los sentimientos", <http://www.paginadigital.com.ar/articulos/2004/2004cuart/educacion/e1171610-4.asp> 21-10-04).

²² Francesco Tonucci, *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*, Graó, Barcelona, 1990.

tuto de la familia y despertar el interés por la vida que se desarrolla en el exterior, en el mundo”.

Una visión degradada de la educación obligatoria

Debido a la “invasión” de la escuela por parte de los excluidos aflora un enfoque de la educación obligatoria —muy especialmente la secundaria inferior (ESO)— como una especie de travesía del desierto antes de llegar al paraíso del moderadamente selecto bachillerato. Los contrastes entre los objetivos del bachillerato y la ESO —y en menor medida la primaria— en la LOE son sangrantes. En la ESO prepondera la pasividad del alumno (“transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura”, art. 22.2). Se trata fundamentalmente de que niños y niñas conozcan, valoren, respeten, asuman y desarrollen algunas destrezas. Sin embargo, el Bachillerato se propone desarrollar a una persona con autonomía de juicio. Los verbos utilizados indican actividad propia: “ejercer”, “consolidar”, “afianzar”, “dominar”, “acceder”, “desarrollar”. Es más, pese a que ambos niveles de la secundaria se habla de afianzar el espíritu emprendedor, en el Bachiller se añade el desarrollo de la creatividad, cualidad esta última que también aparece en la primaria, pero se olvida en la secundaria obligatoria.

Pese a que en primaria se propone (art. 17.g) la aplicabilidad de los conocimientos a la vida cotidiana, prepondera la sensación de que aprender consiste en escuchar pasivamente al profesor y seguir el curso marcado por los libros de texto. Se habla de hábitos de estudio pero no de hábitos de investi-

gación, de descubrimiento, de aventura intelectual. Solo así se entiende que se plantee una lectura —preferentemente la de literatura— al margen de los procesos de aprendizaje. No se trata de que el alumno adquiera conocimientos a través de la aventura de leer, sino de que aprenda a entretenerse con una lectura que no problematice los intocables saberes escolares. En definitiva, no se ve espacio para la disidencia, para percibir el carácter polémico y controvertido de los conocimientos científicos.

Por todo ello, no termina de quedar clara qué sea de la propuesta, reiterada a lo largo del texto legal, de convertir la educación en un proceso para toda la vida, un aprendizaje permanente. Esto parece factible para quienes hayan cursado el bachillerato pero no para quienes salgan del sistema educativo desde la ESO.

Para colmo de males otra vez se vuelve a la obsesión por el “principio del esfuerzo”. Sin duda el esfuerzo es necesario en todo aprendizaje, pero tal esfuerzo ha de estar guiado por el placer de aprender, por la curiosidad —que lamentablemente la escuela se empeña en ahogar—. El joven adolescente es un sospechoso, alguien que no debiera tener una vida demasiado cómoda. Recuerda a lo que narra Stefan Zweig sobre la educación en Centro Europa a comienzos del siglo xx:

“No se cansaban de repetirle al joven que no ‘estaba’ maduro todavía, que no comprendía nada, que se tenía que limitar a escuchar y a obedecer, y que no podía tomar las palabras en las conversaciones y, menos aún, para contradecir”²³.

Da la impresión de que se con-

cibe a la escuela como una preparación para la vida y no la vida —o parte de ella— en sí misma. Es la idea de Tonucci²⁴ de que siempre pensamos en lo que el niño será en el futuro y no en lo que sea en este momento. El peso de la mentalidad propedéutica —cada nivel educativo tiene sentido en función del que viene a continuación— es una pesada losa de la que no se libra la propuesta ministerial.

El siguiente cuadro sintetiza algunas diferencias sustanciales entre los objetivos que la LOE se marca para la secundaria obligatoria y el bachiller.

¿Dónde quedan la lectura, la investigación, el uso de las nuevas tecnologías?

En los decretos de enseñanzas mínimas para los niveles preuniversitarios —en concreto, el de secundaria obligatoria es el 1631/2006, de 29 de diciembre publicado en el BOE de 5 de enero de 2007— se pretende que en cada asignatura se reserve un tiempo a la lectura. Sin embargo, no se crean escenarios deliberativos en los que tal lectura tendría cabida. No hay el hábito de conectar la biblioteca con la docencia de las diversas asignaturas.

En un informe dirigido por Michel Rocard²⁵ se manifestaba que las prácticas pedagógicas basadas en los métodos de investigación son más eficaces que las tradicionales. Los datos empíricos muestran una estrecha conexión entre las actitudes hacia la ciencia y el modo como se enseña. La enseñanza debiera centrarse más en los conceptos y en los métodos científicos en lugar de la simple memorización. En el informe se confrontan dos enfoques pedagógicos en la enseñanza de las ciencias. El primero, denominado deductivo o de transmisión de arriba a abajo, es el usa-

do habitualmente en la escuela. Aquí el profesor presenta los conceptos, su implicaciones lógicas —educativas— y suministra ejemplos de aplicaciones.

Por contra, el segundo enfoque, denominado inductivo —o de abajo a arriba—, concede más espacio a la observación, a la experimentación y la construcción —guiada por el profesor— por parte del alumno de su propio conocimiento. Por definición, la investigación es un proceso intencional en el que se diagnostican problemas, se investigan conjeturas, se busca información, se construyen modelos, se debate con los compañeros y se construyen argumentos coherentes.

En un escenario de estas características la biblioteca, la consulta y lectura de libros de muy diferente tipo, se convierten en las verdaderas protagonistas de los aprendizajes. Es lamentable el contraste que se detecta entre el uso de las bibliotecas en primaria y secundaria, reflejo del excesivo peso de la cultura académica en esta última y de la terrible dependencia del libro de texto. En un artículo publicado por Inés Miret *et al.* en *Cuadernos de Pedagogía*²⁶, se decía que los alumnos de primaria usan más la biblioteca que los de secundaria. El 75% de los profesores de secundaria declara no ir a la biblioteca con sus alumnos; y tan solo el 20% de los profesores facilita el acceso a la biblioteca en hora de clase y un 9% trabaja con los alumnos o imparte alguna clase en ella. Más del 60% de los profesores declara no recomendar nunca lecturas a su alumnado y ni siquiera programa actividades para enseñar a utilizar fuentes de información. Lo habitual es que, cuando se recomienda la lectura de libros, estos sean de literatura. Rara vez se piensa en la lectura de libros de historia, de química o de matemáticas. Obviamente, tendría que haber un cambio en los métodos de enseñanza para que la biblioteca cobrase protagonismo.

Lo mismo que se dice de las bibliotecas es aplicable al uso de las

ESO (artículo 23)	Bachiller (artículo 33)
a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, (...) y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.	a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable,...
b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo ...	b) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina,...
c) Valorar y respetar la diferencia de sexos ...	c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.

²³ *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*, Acantilado, Barcelona, 2001, pág. 59.

²⁴ Michel Rocard (Chair), *Science education now: a renewed pedagogy for the future of Europe*, en http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf.

²⁵ “Usos, usuarios y algunas paradojas”, *Cuadernos de pedagogía*, 352, diciembre de 2005.

²⁶ Véase Francisco López Rupérez, *El legado de la LOGSE*, Gota a gota, Madrid, 2006.

nuevas tecnologías. Tradicionalmente la escuela ha sido reacia a la introducción de cualquier novedad tecnológica e incluso pretecnológica. En su momento, la entrada del bolígrafo junto a o en sustitución del lapicero supuso un pequeño terremoto. ¿Cómo renunciar a un lapicero cuyos escritos se pueden borrar con plena libertad frente al carácter poco menos que indeleble de la fatídica tinta del bolígrafo? Más recientemente, en la mente de varias generaciones está la polémica sobre el uso o prohibición de las calculadoras. Una vez más estaríamos poco menos que ante un invento del diablo que impediría el desarrollo de las capacidades de cálculo de nuestros menores. Hoy en día, el ridículo continúa con la prohibición de presentar trabajos escritos con ordenador por el miedo a la estrategia de pegar y cortar de las webs. Se prefiere el trabajo de copiar de una enciclopedia. ¿Desde cuándo el amanuense se tiene que enterar de las cosas que copia? Ya decía Ortega que el esfuerzo inútil, como este que propone la escuela, conduce a la melancolía.

Sin duda, tropezamos con un cierto sector del profesorado tecnófobo y reacio al cambio. De acuerdo con el informe PISA del 2003, el 26,6% de los directores españoles de centros de secundaria considera que los profesores se resisten al cambio. Sin embargo, en Finlandia ese porcentaje se reduce al 13,4% (la media de la OCDE es del 25,7%)²⁷. La reciente introducción de un ordenador por cada dos alumnos en las aulas de secundaria en Extremadura ha contado con el disgusto de importantes sectores del profesorado.

Al igual que sucede con los libros —que no sean de texto— las nuevas tecnologías —muy especialmente Internet— abren la posibilidad de la aventura intelectual, de adentrarse en territorios nuevos o inexplorados al hilo de cuanto se trabaja en la escuela innovadora.

²⁷ Guillermo Jaime Ercheverry, "La otra inseguridad", *Clarín*, 9 de abril de 2006.

Ausencia de escenarios deliberativos

No cabe la más mínima duda de que para que sea posible una convivencia armónica, para que la democracia sea una práctica cotidiana en nuestras vidas es preciso que la gente sea capaz de expresarse con corrección tanto en privado como sobre todo en público, de escuchar con atención y cortesía a los demás y de participar en un debate civilizado.

Solo en educación infantil está generalizada la asamblea, como espacio en el cual el alumnado puede verbalizar sus experiencias, sus procesos de aprendizaje, sus sentimientos. En Secundaria el espacio más parecido, al menos en teoría, sería el de las tutorías —dependiendo de las comunidades autónomas una o dos horas a la semana—. No se sabe muy bien qué se hace en este tiempo. En muchas ocasiones es una especie de hora de estudio asistido.

Lo deseable sería que todas las asignaturas tuvieran, al menos parcialmente, un formato asambleario, que fueran escenarios en los que se pudieran intercambiar puntos de vista elaborados y razonados sobre los contenidos curriculares. Por desgracia, sabemos que el grueso de la enseñanza consiste en que el alumno escuche y no tanto que hable y sea escuchado.

"Aprender a hablar, manejar un lenguaje que permita un mínimo de precisión, que no conduzca a la creación de círculos cerrados de personas con las que uno se puede entender, es cualquier cosa menos algo espontáneo. Casi la mitad de los jóvenes argentinos que completan la educación media tienen dificultad para comprender un texto. La experiencia cotidiana nos confirma que muchas personas, jóvenes y no tanto, no logran expresar con claridad lo que piensan. Esto no sólo ocurre entre nosotros: en Francia, uno de cada diez jóvenes de entre 17 y 25 años no lee ni escribe correctamente. El lingüista francés Alain Bentolila considera que esta situación genera lo que denomina inseguridad lingüística. La incapacidad de expresar con precisión el pensamiento propio en palabras y de recibir el del otro con exigencia termina encerrando a los jóvenes en un verdadero gueto so-

cial. Esta falencia los condena a la exclusión, los impulsa a la rebelión y, posiblemente, también a la violencia. La inseguridad lingüística desemboca, así, en una grave desigualdad social"²⁸.

Cuando los alumnos y alumnas pueden hablar descubren universos nuevos y son capaces de incorporar los conocimientos a su modo de interpretar el mundo.

En una experiencia con alumnos de tercero y cuarto de la ESO en el colegio Monserrat de Barcelona se investigó a partir de fuentes documentales diversas el siglo xx²⁹. Todos los alumnos reconocían que la experiencia es una manera diferente y muy valiosa de aprender historia; los hechos se les han quedado grabados y pueden contextualizarlos y darles sentido. Visto desde una cierta superficialidad, el siglo xx es percibido como el siglo de la ciencia, de la tecnología, de los grandes descubrimientos. Sin embargo, y esto es lo que causó verdadera consternación entre los alumnos, no eran conscientes de que el siglo xx también los fue de las guerras mundiales, del holocausto, de las grandes hambrunas, etcétera. A varios de ellos, este tipo de trabajo les ha incitado a ir más allá, a seguir aprendiendo, les ha despertado el interés por leer el periódico, ver las noticias, preguntar a los abuelos por sus recuerdos concretos y leer alguna novela histórica.

Por el contrario, el silencio fortalece las ideas erróneas, los preconceptos, los prejuicios. Es difícil, si no imposible, un cambio de actitudes, una predisposición al entendimiento si el alumnado permanece condenado al silencio. En una entrevista con el profesor del King's College de la Universidad de Londres Jonathan Osborne (*El País*, 15 de mayo de 2006) se recogió esta idea.

P. También habla usted de la importancia de debates en las clases.

R. Es importantísimo. Los profesores podrían promover discusiones en clase si

²⁸ Monserrat del Pozo Rosselló, "Instantáneas históricas", *Cuadernos de Pedagogía*, 355, marzo de 2006.

²⁹ José Gimeno (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Morata, Madrid, 2006.

se preocupan menos por enseñar la idea correcta y más por explicar por qué la idea incorrecta está equivocada. Está demostrado que los alumnos que entienden esto último tienen un conocimiento más seguro de por qué la idea correcta es correcta.

Conclusiones

Poco de lo que aquí se critica o se plantea parece tener cabida en el proceso de reforma educativa iniciado a partir de la LOE de 2006. Las graves desigualdades sociales y étnicas que genera la educación no parece que se puedan combatir con las propuestas ministeriales.

Como dijera recientemente Gimeno Sacristán²⁹, se legisla intentando no irritar al profesorado corporativista de secundaria, a ese profesorado que desearía volver a una supuesta arcadia de estudiantes aplicados y obedientes. Pese a la introducción de los aprendizajes de competencias, en los decretos de mínimos prepondera un enfoque academicista y segmentado de cada una de las asignaturas. Las competencias en todo caso son un añadido a la tarea de la transmisión de conocimientos.

Por fortuna, empiezan a aflorar centros, tanto de primaria como de secundaria, que funcionan de otro modo. En el caso que aquí nos concierne, los de secundaria, es la resolución de los problemas de convivencia a partir del diálogo una vía que lleva al cambio. Cuando se recurre a alumnos y alumnas mediadores para la resolución de conflictos, el profesorado se da cuenta de que el estudiantado dispone de voz, que es capaz de resolver problemas. A partir de aquí se entra en un proceso que conduce a mecanismos más democráticos de funcionamiento de las aulas y de los centros, desde la globalización curricular a la organización de grupos interactivos. ■

Rafael Feito Alonso es profesor titular de la Universidad Complutense de Madrid. Autor de *Una educación de calidad para todos* y *Otra escuela es posible*.