

## DEMOCRACIA EDUCATIVA FRENTE A SEGREGACIÓN Y RACISMO EN UNA ÉPOCA DE CRISIS ECONÓMICA

RAFAEL FEITO ALONSO<sup>2</sup>

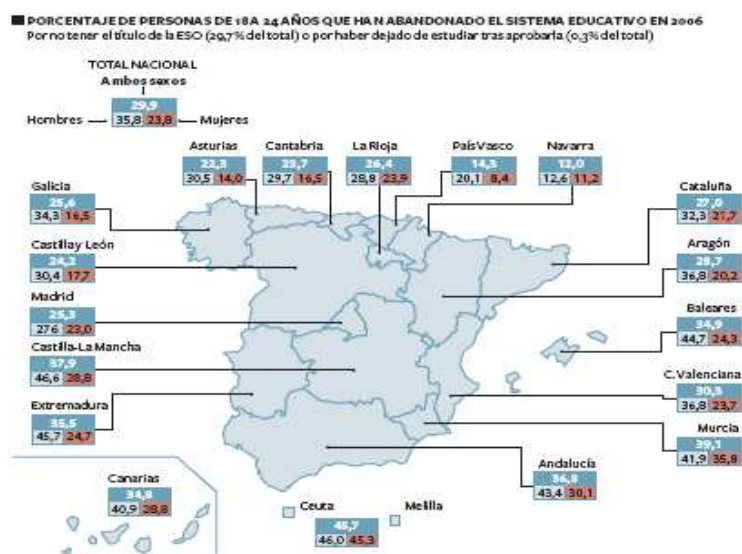
### *Planteamiento del problema.*

El desarrollo económico español de los últimos veinte años se ha sustentado sobre sectores de escaso valor añadido, especialmente el turismo –el cual podría haber supuesto convertir en multilingüe a buena parte de la nación- y la construcción. Que la burbuja inmobiliaria iba a estallar era algo más que sabido. Igualmente se sabía que un sector turístico de sol y playa en un mundo globalizado y con vuelos *low-cost* no tardaría en dejar de ser atractivo para unos turistas que desean o bien otras cosas o parecidas y más baratas y en otros sitios. Para colmo de males parte de los turistas españoles pasan sus vacaciones fuera de su país.

Estos dos sectores han posibilitado la llegada masiva de una inmigración de la que no se esperaba altas credenciales educativas –pese a que pudiera tenerlas- y han suministrado una fácil y prematura salida del sistema educativo hacia el mundo laboral a algo más del treinta por ciento de nuestros jóvenes, sobre todo los varones, de dieciséis años. Los datos que aparecen en el siguiente gráfico muestran la enorme variación de las tasas de abandono escolar prematuro en cada una de las comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas. Allí donde la salida a un mercado laboral de baja cualificación es factible se elevan las tasas de fracaso escolar. El dato posiblemente más llamativo quizás sea el de una comunidad rica como Baleares.

---

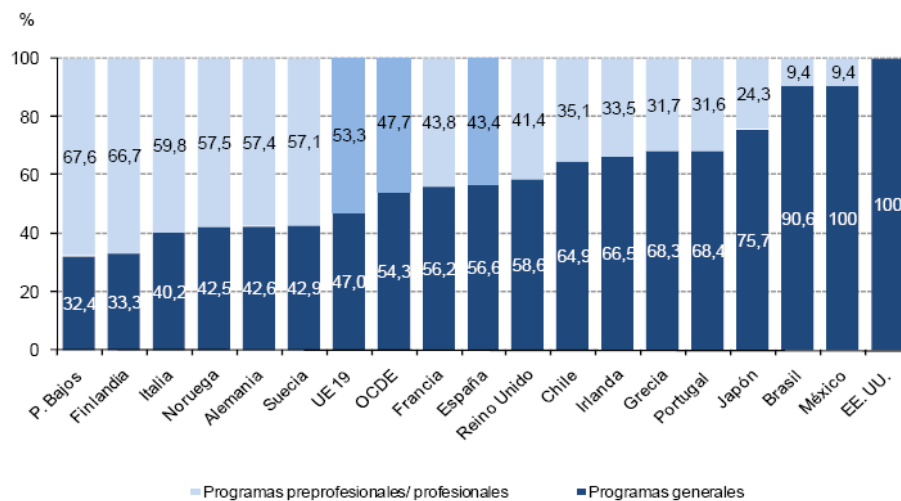
<sup>2</sup> Universidad Complutense. rfeito@cps.ucm.es



Ahora el gobierno de la nación propone un etéreo cambio de modelo productivo basado, tal y como nos obliga nuestra pertenencia a la Unión Europea, en sectores de alto valor añadido. 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. En tanto que ciudadanos somos inquiridos en torno a cuestiones cada vez más complicadas, desde el cambio climático al uso de las células madre. 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.

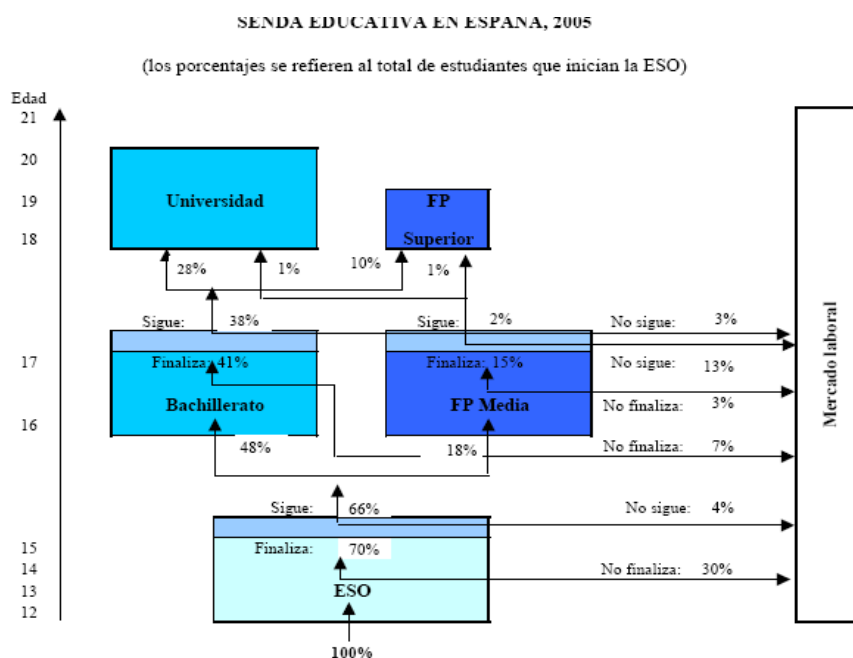
Ya se está percibiendo un retorno al sistema educativo del alumnado que lo abandonó precipitadamente sin haber obtenido ni siquiera la ESO. Según informaba el diario *El País* (Aunión, 2009) ha aumentado en un 3% el número de estudiantes en bachillerato y FP aumentó el curso pasado un 3%, después de 15 años de descenso continuado. Además, 138.000 personas - 22.500 más que cuatro años antes- se inscribieron para conseguir el graduado en la educación de adultos, cuyas aulas están llenas de jóvenes que habían dejado de estudiar unos años antes. Como se considera que este alumnado intelectualmente no va a dar mucho de sí se habla abiertamente de potenciar la formación profesional frente al bachillerato. No es, se diga lo que se diga, España no es un país que destaque especialmente porque su alumnado sea particularmente propenso a desdeñar la formación profesional. El 56,6% de los estudiantes de secundaria superior van a la rama académica frente a un 53,4 de media en la OCDE - y 46% en nuestro entorno más inmediato de la UE19- hay países, como los Estados Unidos, en los que todo el alumnado está en la rama general. He aquí los datos del último informe *Education at a Glance 2009* (OCDE, 2009).

**Gráfico C1.4 (extracto de la tabla C1.4)**  
**Modelos de matriculación en la segunda etapa de Educación Secundaria (2007)**  
*Matriculación según tipo de programa*

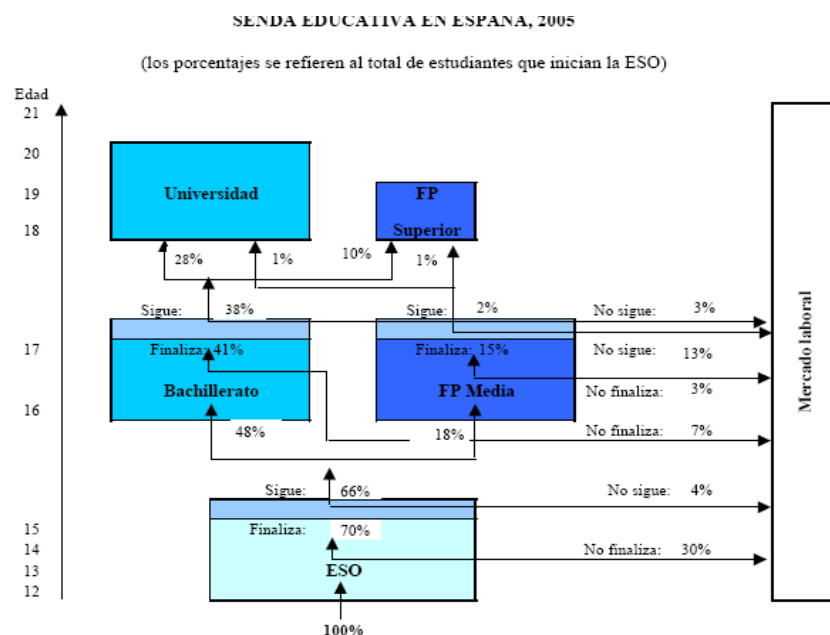


No obstante, como es bien sabido, nuestro principal escollo es el de superar la ESO sin la cual no se puede acceder a la formación profesional de grado medio. Esta es la razón por la que muy previsiblemente se potencie la excepcional vía de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). De acuerdo con la LOE (art. 30) se trata de programas pensados para alumnado mayor de dieciséis años que no haya obtenido el título de Graduado. “Excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podría reducirse a quince años para aquellos que cumplan lo previsto en el artículo 27.2” –el cual hace referencia a alumnos que una vez cursado segundo no estén en condiciones de pasar a tercero y hayan repetido una vez en secundaria-. Además, desde tercero existe la posibilidad de enviar al alumnado a los programas de diversificación curricular (LOE, art. 27). En ambos casos, estas vías “excepcionales” conducen a la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO.

Nuestro sistema educativo parece regirse por el principio de que muchos son los llamados y pocos los elegidos. El siguiente cuadro permite ver la tremenda selección ejercida.



Fuente: Informe Económico del Presidente del Gobierno, 2008 (a partir del MEC)



Fuente: Informe Económico del Presidente del Gobierno, 2008 (a partir del MEC)

Como se puede observar, el sistema dispone de multitud de mecanismos para librarse del alumnado menos académico. Desde los grupos más conservadores se pone el grito en el cielo ante la posibilidad de que se incremente el porcentaje de jóvenes que cursen el bachillerato lo cual, a su vez, podría elevar la ya de por sí elevada proporción de jóvenes con titulación universitaria.

¿Tiene sentido contar con tanta población titulada? Lo primero que habría que decir ante este tipo de objeciones es que la educación es un bien público lo que quiere decir que toda la

sociedad se beneficia por el incremento de personas con alta titulación educativa. Este el genuino significado de la idea de que la educación es un bien público. Un año más de educación se traduce en un beneficio social en forma de menor delincuencia, mejor salud, mejor convivencia, etc. (Oreopoulos, 2009). Algo similar planteaba el informe *Eficiencia y equidad en los sistemas educativos europeos* (Bruselas. 8.9.2006, Comunicación de la Comisión al Consejo):<sup>3</sup>

- El coste medio en EEUU de una persona en el curso de una vida que abandona la secundaria es de unos 350000€ (incluye pérdidas de impuestos, incremento de la demanda en atención sanitaria y mayores índices de criminalidad)
- Si en el Reino Unido un 1% más de la población activa tuviera titulación de medias en lugar de no tener ninguna, el beneficio para el país ascendería a unos 665 millones de libras esterlinas merced a la disminución de la criminalizada y el aumento de los ingresos potenciales.

Pero, por otro lado, la proporción de empleos que exige alta cualificación crecerá más que el resto de aquí a 2020. No se olvide que España se desenvuelve en un mercado de trabajo común. Si nuestros universitarios no encuentran buenos empleos en España tratarán de hacerlo en otros países. Este empieza a ser el caso de los médicos, parte de los cuales prefiere trabajar en Portugal –donde les pagan más- o en el Reino Unido –donde además de pagarles más cuentan con el acicate de aprender inglés-.

¿Cómo hacer para que la que más que probable incorporación al sistema educativo de casi todos los jóvenes hasta los dieciocho años y más no se traduzca en la evidente desigualdad de que ciertos grupos sociales sean enviados a la formación profesional intermedia y otros al bachiller y, seguramente, la universidad? Este es justamente el meollo de este artículo y la respuesta estaría en la profundización de la democracia educativa.

Que la escuela sea democrática ha de significar como mínimo tres cosas La primera es que la educación obligatoria debe organizarse de tal manera que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado. Este éxito escolar debe suponer una educación de calidad para todo el mundo, nunca rebajar los niveles. Más bien, se trataría de conseguir una escuela de calidad gracias a la escolarización en un tronco común de todo el grupo de edad de entre los seis y los dieciséis años. Los centros escolares democráticos hacen una apuesta por la inclusión, la cual es mucho más fácil en la primaria que en la secundaria. Hacer este planteamiento es entrar en el terreno de las desigualdades educativas y su conexión con una estructura social que las alienta.

El segundo requisito sería el de la conexión de la escuela y de la vida en las aulas con el entorno –tanto el más próximo como el más lejano–. Esto significa que nuestra vida escolar debería pivotar en torno a la persona que aprende y no, como hasta ahora, en torno a la persona que enseña. Lo fundamental es que la gente salga de la escuela con la capacidad para preguntarse sobre lo que le rodea, para analizar con criterios propios la realidad, para ser alguien dispuesto a seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. Un planteamiento así requiere que se parta de las

---

<sup>3</sup> Disponible en [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_es.pdf) (consultado el 23 de diciembre de 2009).

inquietudes y de los conocimientos previos de los niños y adolescentes, de crear las condiciones que hagan posible que se escuche su voz. Esto significa que el acercamiento al conocimiento escolar –y su inevitable puesta en cuestión- es radicalmente diferente del que tiene lugar en la escuela convencional. En esta el currículum está al servicio de los grupos dominantes, lo que contribuye a explicar las desigualdades educativas. Se trata de crear modos en que el alumnado sea protagonista de sus procesos de aprendizaje.

El tercer elemento es que la participación del profesorado, del alumnado y de los padres y madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos –aunque por qué no también en los privados no concertados- salga del estado de atonía y de inutilidad general en que se encuentra actualmente. La participación no se reduce al mero ritualismo formalista de la constitución y sucesivas reuniones del consejo escolar de centro y sus correspondientes comisiones. Va mucho más allá, buscando fórmulas de implicación del alumnado, del profesorado, de padres y madres y de gentes del entorno que sobrepasan los límites de lo establecido en la ley –y, en ocasiones, planteando conflictos con ella–.

## 1. Una escuela inclusiva

### 1.1. Desigualdades educativas

Una y otra vez los datos se empeñan en mostrar que la escuela es una institución que beneficia a los grupos ya beneficiados en términos educativos: familias de alto nivel educativo, con muchos libros en clase o pertenecientes a las clases sociales dominantes –término este último que dista de ser del agrado de la socialdemocracia gobernante-.

Si trabajamos con algo parecido a las clases sociales los resultados son igualmente desiguales. Sobre los resultados escolares de las distintas clases sociales tenemos datos recientes realmente contundentes.<sup>4</sup>

	Tasas de escolarización		% que ha completado...	
	Secundaria postobligatoria 16-17 años	Educación superior 18-22 años	Secundaria postobligatoria 20-24 años	Educación superior 25-29 años
I. Profesionales	82,98	65,93	93,73	69,10
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	55,63	35,23	74,29	36,15
III. Pequeños propietarios	51,53	30,71	65,85	40,87
IV. Manual cualificada	42,59	20,51	50,35	16,98
V. Manual no cualificada	16,20	14,21	35,65	18,98

<sup>4</sup> Fuente: PHOGUE-2000. Elaboración propia a partir de J. Calero y J. Oriol, “Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España”, en Vincent Navarro, *La situación social en España*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005: 355 y ss.

VI. Propietarios agrarios	64,01	32,26	60,91	37,80
VII. Trabajadores agrarios	31,67	9,09	20,53	6,41
Total	49,87	30,86	60,69	32,15

Mientras que a los 16-17 años están en la secundaria post-obligatoria casi todos los hijos de profesionales (arquitectos, médicos, profesores, etc.) –cerca del 83%- solo lo están el 16% de los hijos e hijas de trabajadores manuales no cualificados y el 42% de los cualificados. Si hacemos lo propio con quienes están en la educación superior entre los 18 y los 22 años los porcentajes para estos tres grupos son, respectivamente, 65,93%, 14,21 y 20,51. Es decir, a mayor edad de los hijos las distancias entre las tasas de escolarización de los hijos de trabajadores con respecto a los de profesionales se incrementan al tiempo que se reduce considerablemente la distancia entre trabajadores manuales cualificados y no cualificados.

Si nos vamos a la obtención de títulos, más del 90% de los hijos de profesionales han completado la secundaria superior frente al 35% de los hijos de trabajadores no cualificados y el 50% de los cualificados. Cerca del 70% de los hijos de profesionales –de edades comprendidas entre los 25 y 29 años- tienen algún título de educación superior frente a menos del 20% de los hijos de clases trabajadoras.

Estos datos no son una suerte de maldición bíblica. En todo caso, lo serían si nos cruzamos de brazos y nos dedicamos a contemplar este paisaje nada edificante. En realidad, esto es lo que han hecho algunos expertos del área gubernamental los cuales no han tenido el más mínimo empacho en afirmar que el día que los padres y madres españoles alcancen los niveles educativos de los de Finlandia estaremos al nivel de este país.

Sin embargo, la investigación científica demuestra que son muchas las cosas que se pueden hacer y muchas otras las que no se deben poner en práctica pese a su generalizada utilización. Lo sorprendente es que este modo de actuar parece exclusivo del ámbito educativo. Nadie se imagina una medicina al margen de los avances en la bioquímica, la genética, la fisiología, etc.

Pero aún se podría ir más lejos. La medicina avanza cuando se enfrenta a casos complejos. Es difícil, aunque desgraciadamente posible, encontrarse con un médico que suspira por el oxímoron de pacientes sanos. Sin embargo, la escuela desea bregar con alumnos cuyas familias le suministren un entorno cultural tal que les iría bien con independencia de lo que la escuela pudiera hacer. Por ejemplo, en una familia como los Marías (padre –Julián- catedrático de filosofía, un hijo –Javier- novelista universalmente reconocido, otro hijo –Fernando- catedrático de Historia del Arte) los hijos tendrían éxito escolar en cualquier centro educativo con una probabilidad cercana al cien por cien. De hecho, Javier Marías declaraba en una entrevista que de niño tenía que apartar los libros en su camino hacia los juguetes. En este sentido, ser docente en un centro problemático debiera interpretarse como un reto en lugar de como una excusa para despotricar contra la supuesta bajada del nivel educativo.

## 1.2. Escuela privada

Si el profesorado lanza el mensaje de que la mezcla de alumnos con distintas trayectorias académicas es un problema, los grupos acomodados interpretan que es mejor llevar a sus retoños a centros donde no haya familias de bajo nivel educativo. Esta es la distribución de la población

en centros públicos, privados y concertados en función del nivel educativo (Pérez-Díaz *et al.*: 182).

Nivel de estudios de los padres y centro de los hijos	Públicos	Privados	Concertados	N
Total	64	5	31	900
Primarios incompletos	84	1	15	174
Primarios completos	69	4	28	311
Secundarios completos	62	4	34	239
Universitarios	40	13	48	176

En una investigación basada en entrevistas en profundidad Olmedo y Santa Cruz (2008) detectan una clara actitud segregacionista de los padres que optan por los centros privados de pago. Para estos últimos, una buena escuela es aquella en la que sus retoños tengan ciertas garantías de un recorrido escolar exitoso especialmente en los últimos cursos de la secundaria. Parte de esas garantías de éxito pivotan sobre la existencia de un alumnado homogéneo.

En opinión de la mayor parte de las familias entrevistadas, en aulas de estas características se facilita el trabajo de los profesores. Los padres que han participado en nuestro estudio elaboran un discurso que demanda y valora positivamente el hecho de que los centros a los que envían a sus hijos no cuenten con una importante diversidad social y cultural. La homogeneidad social suele ser considerada un activo de los diferentes centros y, por tanto, es un aspecto que ocupa un lugar prioritario cuando se escoge el centro de sus hijos. Como afirma Valentín, un centro puede llegar “hasta donde le permite el material”, explicitando el hecho de que el aprendizaje de los estudiantes estaría en directa relación con el origen social del conjunto de sus alumnos. Por ello, Marcos está preocupado en buscar un centro en el que predomine un “buen material”. Para él, esto se puede determinar conociendo a los compañeros de sus hijos, quienes han de tener “padres con estudios”:

*¡Hombre! Yo creo que unos padres que tengan ciertos estudios, el nivel de esa clase, salvo raras excepciones, es superior, en calidad a unos hijos que (...) tengan a los padres sin estudios ninguno... No es lo mismo valorar... lo que tú ya has tenido, [pues] se valora mucho más que lo que no tienes, o que desconoces ¿no? Lo desconocido no se valora. Entonces, a mí me gusta... no te digo que fueran hijos todos de catedráticos, ni mucho menos, pero sí que tuvieran unas amistades los niños, pues con gente que... que también sus padres también tengan estudios, conocimientos. No es que sean catedráticos, pero sí que hayan ido a la escuela. Eso ¡claro! que me influye. Y es que como también lo sé por propia experiencia... yo he estado muchos años... 25 años dando clase, y ¡caramba! Yo sé los niños que son hijos de profesores, o los que son hijos de médicos, de abogados, de veterinarios, etc., pues normalmente, por no decir cien por cien (...) rinden mucho más en la escuela, que los niños que los padres no tienen estudios... (Marcos)*

Los propios inmigrantes recurren a estrategias similares a las de los autóctonos de manera que los de mayor nivel educativo tienen una mayor propensión a ir a la concertada (Portes, Aparicio y Haller, 2009).

	Porcentajes	Colegios Públicos	Colegios Concertados	Total
<b>Educación del padre:</b>	Primaria o menos,	9.1	6.2	8.7
	Secundaria Incompleta,	8.6	8.1	8.5
	Secundaria Completa,	24.3	21.3	23.9
	Formación Profesional,	8.9	10.9	9.2
	Algo de Universidad,	8.9	12.2	9.4
	Título Universitario o más,	10.0	15.4	10.8
No sabe	30.3	26.0	29.6	



<b>Educación de la madre:</b>	Primaria o menos,	9.1	7.3	8.8
	Secundaria Incompleta,	8.9	7.8	8.7
	Secundaria Completa,	27.0	24.7	26.6
	Formación Profesional,	8.8	8.4	8.7
	Algo de Universidad,	10.7	15.1	11.4
	Título Universitario o más,	10.9	20.2	12.3
No sabe,	24.7	16.5	23.5	

### 1.3. Agrupación en itinerarios

Además de la segregación pública/privada existe la que practican los centros en su interior a la hora de agrupar al alumnado. En nuestros institutos es muy habitual agrupar en una misma clase al alumnado que llega de la primaria con necesidades de refuerzo en Lengua o Matemáticas y escolarizar al resto en los grupos de segundo idioma extranjero. Señalaba Jeannie Oakes (1985), en un brillante estudio sobre los serios perjuicios de la separación por niveles de rendimiento educativo, que, en el caso de la segregación, se suele pensar que los alumnos aprenden mejor en grupos homogéneos, que se retrasará el aprendizaje de los alumnos brillantes si se mezclan con los menos académicos. Se supone que los estudiantes más lentos desarrollan actitudes más positivas hacia sí mismos y hacia la escuela si no están en aulas con los alumnos brillantes. A ello se añade que se suele creer que la agrupación refleja los logros conseguidos y por conseguir. Finalmente, los profesores consideran más fácil bregar con grupos homogéneos.

El primer supuesto simplemente no es cierto. La mayor parte de los estudios no demuestran que se aprenda más en estas condiciones. En lo que se refiere al pretendido beneficio de la segregación para los alumnos menos académicos, lo que en realidad sucede es que una vez que determinados alumnos son situados en los grupos lentos son contemplados por los demás estudiantes como tontos, lo que provoca el desarrollo de auto-percepciones negativas. Además, participan menos en actividades extra-curriculares, se comportan peor y realizan con mayor frecuencia actos delictivos. Muchas de estas actitudes son atribuibles a la agrupación por niveles.

Oakes señala que el agrupamiento no iguala, no incrementa la eficacia de las escuelas. Muy al contrario, retrasa el aprendizaje de los menos académicos, promueve una baja auto-estima y separa a los estudiantes a lo largo de líneas socioeconómicas. Oakes sustenta estas afirmaciones en un estudio dirigido por ella y realizado en veinticinco escuelas. Son muy llamativas las diferencias en las respuestas dadas tanto por los alumnos como por los profesores en función del nivel al que perteneciera su grupo. Así, en el caso de los estudiantes, una de las preguntas era: ¿Qué es lo más importante que has aprendido en esta clase? Entre los estudiantes de los grupos avanzados se obtenían respuestas del siguiente tenor: “He aprendido a analizar historias que he leído”, “estoy desarrollando una mentalidad abierta”, “he aprendido a hacer experimentos”. Entre los alumnos de los grupos menos académicos las respuestas eran de este tipo: “Me he dedicado a inflar globos luminosos”; “no he aprendido nada, solo los números romanos”; “he aprendido que el inglés es aburrido”.

En una investigación reciente Marka Watanabe (2009) explicaba, al igual que hiciera Oakes, que no se aprende lo mismo en los distintos itinerarios. En su investigación analiza el funcionamiento de una profesora de lengua en las clases del itinerario avanzado y del intermedio.

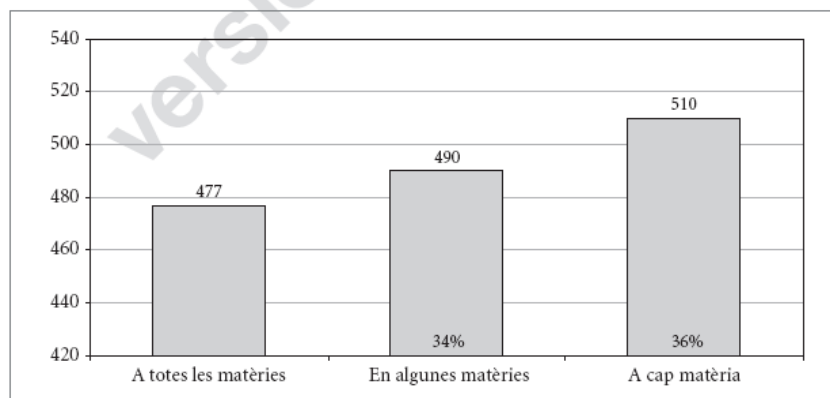
Se observa que, pese a leer en ambas clases la misma novela, no se trabaja del mismo modo. En la clase avanzada se hacen preguntas que implican reflexionar sobre los comportamientos de los personajes, mientras que en las de nivel intermedio basta con describir lo que hacen. Es más, los chicos de la clase avanzada son invitados a leer el cuento que van a escribir a los niños de la escuela de primaria situada en las proximidades de su centro, mientras que los del nivel intermedio se limitarán a entregar su trabajo a la profesora.

M<sup>a</sup> Isabel Ponferrada (2009) citaba unas declaraciones del director de un instituto de secundaria del Vallès Oriental publicadas por *El Periódico* el 11 de noviembre de 2008 en que decía lo siguiente: “No segregamos alumnos, les damos lo que necesitan”.

Sin embargo, un informe de la Fundación Bofill aparecido en esas fechas aseguraba que dicha separación tiene un efecto negativo sobre los resultados escolares, contrario a lo buscado por la escuela con este mecanismo. En el mismo artículo de *El Periódico* podíamos leer, como opinión de los directores de los centros escolares, que “gracias a una mayor homogeneización de las aulas, los estudiantes reciben una atención personalizada que mejora sus resultados”. El informe detecta un mayor fracaso escolar precisamente en las escuelas donde se realiza la separación por niveles, que ciertas acciones de refuerzo estigmatizan al alumnado de origen inmigrante incrementando el fracaso escolar y que la separación por niveles produce niveles altísimos de fracaso escolar.

#### Gràfic 47.

Puntuació en ciències i política d'agrupació de l'alumnat entre classes segons capacitats



Font: Elaboració pròpia a partir de la base de dades OCDE-PISA 2006.

Es, en definitiva, la profecia que se cumple a sí misma o efecto Pigmalión.<sup>5</sup> Las expectativas que el profesorado deposita en sus estudiantes tienen efectos notorios sobre su rendimiento. Se ha hecho alguna experiencia con dos grupos de nadadores absolutamente

<sup>5</sup> El término procede del mito griego consistente en un escultor llamado Pigmalión que se enamoró de Galatea. A tal punto llegó su pasión por la escultura que la trataba como si fuera una mujer real, como si estuviera viva. El mito continúa cuando la escultura cobra vida después de un sueño de Pigmalión, por obra de Afrodita al ver el amor que éste sentía por la estatua, que representaba a la mujer de sus sueños. Este suceso fue nombrado como el efecto pigmalión ya que superó lo que esperaba de sí mismo al crear una escultura tan perfecta que llega a enamorarse de ella.

aleatorios que son presentados de un modo muy distinto al nuevo monitor. El primero es presentado como émulo de Michael Phelps y el segundo como personas que apenas saben flotar. Pocas semanas después se observan diferencias enormes en los aprendizajes de uno y otro grupo netamente favorables para el primero.

#### 1.4. Una concepción pluralista de la inteligencia

La idea que subyace a esta separación es que la inteligencia es una entidad invariable. El psiquiatra italiano Vittorino Andreoli (2008: 126-128) señalaba que hasta hace un par de décadas “dominaba la concepción de que se trataba de un órgano perenne, una de esas estructuras que se realizaban rápidamente (en parte ya en el feto) y que, desde entonces, ya no había nada que hacer, como si fuera un cristal. Las únicas modificaciones posibles eran en negativo, en el sentido de la patología y, por tanto, de lesiones que cicatrizaban con daños permanentes”.

En el mapa anatómico del cerebro, en aquellos tiempos, había áreas en las que se podía escribir el *hic sunt leones* –tierra ignota- de los antiguos mapamundi. Áreas en las que experimentalmente no ocurría nada, ni con estímulos ni con lesiones. Se llamaban también zonas mudas del cerebro. Se creía que hay no pasaba nada.

Pues bien, la revolución a la que me refiero, del todo superponible al cambio de visión del universo producido por el telescopio de Galileo, es haber descubierto que estas áreas están destinadas a las funciones superiores, a todas las que sirven para el aprendizaje. No solo esto: estas zonas no tienen una estructura precisa, fijada, sino que están en condiciones de organizarse tras una experiencia y, por tanto, de un aprendizaje. Están en condiciones de estructurarse *ex novo*, e incluso de cambiar. (Andreoli 2008: 128)

La escuela tiene una tremenda propensión a excluir. Ken Robinson (2008) citaba el caso de la bailarina Gillian Lynn<sup>6</sup>. A los seis años –estamos en los años treinta- sus profesores no podían hacerse cargo de ella, no podía estarse quieta. En aquel entonces aún no existía el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Sus padres la llevaron a un pediatra. Tras hablar con ellos dejó a la niña sola en la consulta con la radio encendida. Los padres podían ver que la niña movía sus piernas al ritmo de la música. El médico les recomendó que la matricularan en una escuela de danza. A partir de aquí el resto es una historia de éxito incontestable.

La concepción de inteligencia que maneja la escuela es excluyente y tiende a perjudicar a los estudiantes que proceden de los medios sociales menos favorecidos. El psicólogo de Harvard Howard Gardner (2004) desarrolló su famosa teoría de las inteligencias múltiples. Básicamente lo que Gardner planteaba era que nuestra escuela entroniza dos tipos de inteligencia: la lógico-matemática y la lingüística. Y esto lo hace al precio de negar otros tipos de inteligencia por lo menos tan importantes como aquellas dos. La teoría de las inteligencias múltiples propone que existen diferentes tipos de inteligencia que la gente posee en distintos grados. Además de las dos citadas Gardner habla de las siguientes inteligencias: musical, espacial, cinestésica-corporal, intrapersonal e interpersonal. El siguiente cuadro sintetiza muy resumidamente las características de cada una de las inteligencias y su aplicación didáctica.

---

<sup>6</sup> Gillian Barbara Lynn, nacida el 20 de febrero de 1926, es un bailarina, actriz, coreógrafa de entre cuya obra destacan los musicales “Cats” y “El fantasma de la ópera.

TABULACIÓN DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES<sup>7</sup>

	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
AREA LINGÜÍSTICO-VERBAL	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo
LÓGICA – MATEMÁTICA	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto
ESPACIAL	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando
CORPORAL – KINESTÉSICA	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías
INTERPERSONAL	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando
INTRAPERSONAL	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar medio natural, explorar seres vivientes, aprender de plantas y temas de la naturaleza

Esta concepción de la inteligencia permite apreciar virtudes que la escuela tradicionalmente desdeña. Así, por ejemplo, un estudiante puede ser muy bueno en Física y conseguir bajos resultados en Música. Es tarea de la escuela conseguir un desarrollo armónico y equilibrado de las distintas inteligencias.

Todo esto choca con la restrictiva idea que de la educación escolar tienen parte de nuestras autoridades educativas. Así, en la Comunidad de Madrid existen los denominados “Diplomas de Aprovechamiento” para el alumnado de la ESO (Orden 2316/2009, de 20 de mayo) los cuales se entregarán a los alumnos que, entre otros requisitos, hayan obtenido en las materias Lengua Castellana y Literatura, primera Lengua Extranjera, Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Matemáticas de cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria, una nota media igual o superior a 6. ¿Dónde quedan las demás asignaturas? ¿No son importantes la música, la educación física o la informática?

<sup>7</sup> Este cuadro aparece en <http://www.monografias.com/trabajos12/intmult/intmult.shtml> (consultado el 7 de marzo de 2008) y se basa en Howard Gardner, *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1995.

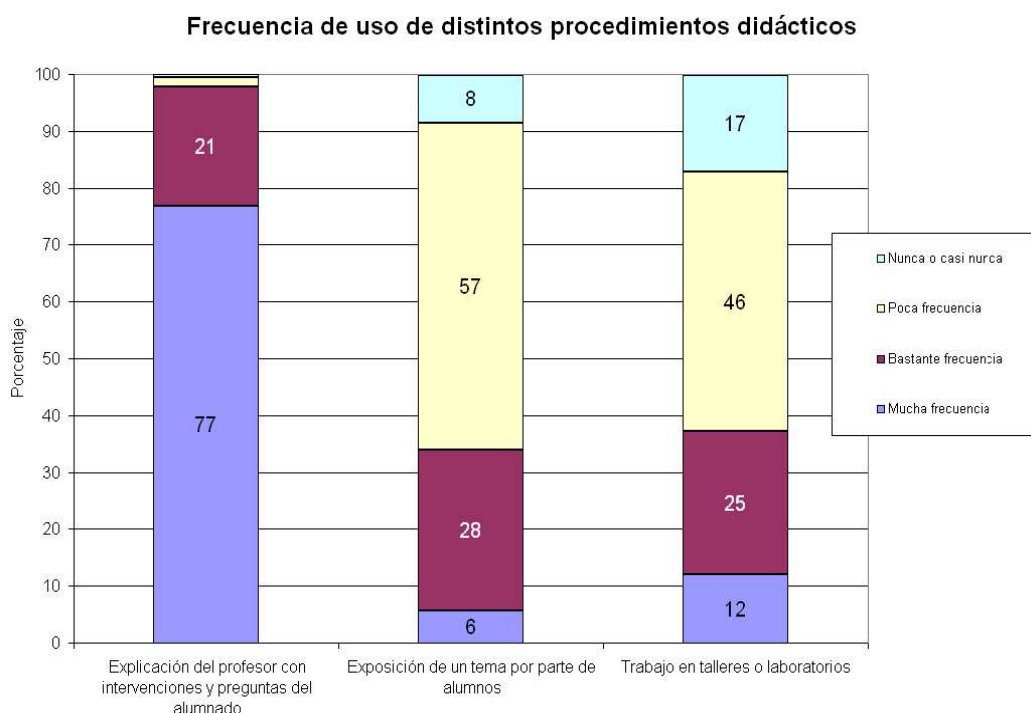
## 2. Vinculación con el entorno

La escuela actual nace en un contexto que la convierte en una pieza clave del proceso de modernización. El tránsito de la sociedad pre-industrial a la industrial requería de una institución capaz como mínimo de, por un lado, predisponer a la gente para trabajar en los novedosos y hostiles escenarios cerrados y pautados de las fábricas de las ciudades y, por otro, transmitir a las nuevas generaciones el conocimiento de un mundo que hasta entonces ignoraba por completo. En este sentido, la película de José Luis Cuerda *La lengua de las mariposas* refleja a la perfección esa capacidad modernizadora de la escuela. Hasta hace unas cuantas décadas, niños y niñas llegaban a la escuela ignorando por completo la mayor parte de cuanto acontecía más allá de las fronteras de su entorno más próximo.

Hoy en día, la cosa ha cambiado drásticamente. En lo que se refiere a la transmisión de información y de conocimiento la escuela ha de competir con muchas otras instancias, desde unas familias cuyos niveles educativos no paran de incrementarse a una nueva sociedad a la que, no en vano, se la llama del conocimiento. Muchas instituciones –desde entidades bancarias a museos, las excavaciones de Atapuerca o los medios de comunicación- realizan ofertas educativas a la sociedad y, en sus cometidos específicos, lo suelen hacer mejor que la más aventajada de las escuelas o el más preparado de sus profesores.

Lamentablemente nuestras aulas se siguen pareciendo mucho a lo que hace ya unos años describiera Phillip Jackson en *La vida en las aulas*. En esta obra tenemos la primera formulación empírica del llamado currículum oculto, es decir, de los efectos no previstos de la instrucción escolar. Los alumnos han de permanecer obligatoriamente durante un elevado número de horas en un espacio cerrado, lo que convierte a la escuela en una institución total, en donde se controlan prácticamente todos los aspectos de sus vidas. Existe una clara desigualdad en la distribución del poder, concentrándose este en manos del profesor, quien si bien no es el único en formular juicios sobre los alumnos -también lo pueden hacer los demás alumnos- sí el es el único personaje autorizado para evaluar.

Que en nuestra escuela prepondera lo que Paulo Freire denominó modelo de pedagogía transmisiva o bancaria –consistente en considerar que la función del profesor es llenar la cabeza vacía de los estudiantes- es algo que las investigaciones etnográficas muestran (Merchán, 2005; Blanco, 1992). Incluso, una reciente investigación de tipo cuantitativo entre tutores de la ESO muestra que esto es así (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009).



Fuente: encuesta ASP 08.046.

En estas condiciones nada tiene de extraño que el 34,4% del alumnado manifieste no entender la mayoría de las clases y que el 67,7% declare que las clases no despiertan su interés.<sup>8</sup>

La investigación de Barber (2004) señalaba que el 70% de los estudiantes de secundaria cuentan los minutos que faltan para acabar las clases y entre un 30 y un 40% piensa que la escuela es aburrida y que no merece la pena acudir a ella.

En un informe estadounidense publicado por KidsHealth.org el 41% de los encuestados, de entre nueve y trece años, afirmó sentir estrés durante gran parte del tiempo o en todo momento porque tenía demasiado que hacer o que el 70% de los niños que practican deporte lo dejan a los trece años (Honoré, 2008).

Si queremos que el sistema educativo sea atractivo para todos los niños y adolescentes se debería tratar de alcanzar como mínimo los siguientes objetivos (Kohn, 2008):

- *Prestar atención al niño como un todo.* Los docentes deben ayudar a los niños no solo a ser buenos estudiantes sino que también han de ser buenas personas.

<sup>8</sup> Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela Nájera, "La convivencia en los centros escolares". *Cuadernos de Pedagogía*, 388. Marzo de 2009. Los datos proceden del estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia realizado en 301 centros de Educación Secundaria siendo respondido por 23.100 alumnos y alumnas y 6.175 profesores y profesoras.

- *Comunidad.* El aprendizaje no es solo algo que sucede a los niños individualmente considerados. Los niños aprenden con otros en una comunidad que es a la vez moral y académica. La interdependencia es tan importante como la independencia.
- *Colaboración.* Se trata de promover el trabajar con los otros. En lugar de poner el énfasis en atenerse a las pautas marcadas por los adultos se debe prestar especial atención a la resolución colaborativa de los problemas.
- *Justicia social.* El sentido de comunidad no debe restringirse a los confines del aula o de la escuela. Se trata de promover el compromiso de colaboración con el resto de la humanidad.
- *Motivación intrínseca.* Se trata de preguntarse por la relevancia de los contenidos que se trabajan en la escuela. Basta con que el profesor se responda a la siguiente pregunta: ¿Qué efecto causa lo que se pretende enseñar sobre el interés de los estudiantes por aprender, por su deseo de continuar leyendo, de preguntarse y de cuestionarse las cosas?
- *Comprensión profunda.* Los hechos y las destrezas son importantes pero lo son en un contexto y cuando están orientados por un propósito. Esto es lo que explica el sentido de organizar la enseñanza en torno a problemas, proyectos y cuestiones en lugar de hacerlo a partir de listas de hechos y de asignaturas desconectas entre sí.
- *Aprendizaje activo.* El alumnado es clave a la hora de diseñar el currículo, formular preguntas, plantear respuestas, ponderar posibilidades y evaluar su grado de éxito. Su participación activa en cada fase del proceso es coherente con el mayoritario consenso de que aprender es un proceso de construcción ideas en lugar de la absorción pasiva de información y de la práctica de ejercicios. Hay que tomarse a los niños en serio. Dewey decía que en la escuela tradicional el centro de gravedad está fuera del niño.

### **3. El papel de la participación**

Si hay un término que se presta a múltiples, y en ocasiones contradictorias, interpretaciones este es el de participación. La participación puede ir desde la mera recepción de información emitida por el centro a la implicación de la comunidad escolar en los procesos de adopción de decisiones. Nuestra Constitución, de hecho, parece optar por este enfoque. En su artículo 27 reconoce el derecho de los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos a participar en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos.

Este epígrafe se estructura en tres secciones. La primera se adentra en la trayectoria histórica de la participación educativa en España. La segunda explica lo reacia que la escuela sigue siendo a la participación. La última se centra en los problemas de tal implicación.

### 3.1. Precedentes históricos y legales.

Tras un intenso y prolongado debate parlamentario y después de superar un recurso ante el Tribunal Constitucional la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) fue publicada en 1985. La LODE regulaba la participación de la comunidad educativa en los centros, estableciendo como máximo órgano de control y gestión el consejo escolar. Sin duda, este fue un paso adelante en la apuesta por la participación. Sin embargo, el transcurso del tiempo ha demostrado que, en realidad, es un órgano cada vez más irrelevante en los procesos de democratización. De los tres estamentos señalados en la Constitución, el de los padres registra una participación de menos del 10% en las elecciones a consejo escolar.

Muy posiblemente, el consejo escolar de centro se ha convertido en una suerte de parlamento en miniatura desconectado de la vida del centro. Cuando el legislador concibió la LODE muy seguramente tenía en perspectiva la idea de una comunidad participativa de la que el consejo escolar sería un epítome. Por desgracia, las investigaciones al respecto muestran a un profesorado reticente a la participación del alumnado y sobre todo de las familias, las cuales no han terminado de sentirse identificadas con este órgano (Fernández Enguita, 1983; Garreta, 2009; Gil Villa, 1995).

Derecha e izquierda, y esto se vio con claridad meridiana en los debates parlamentarios en torno al artículo 27 de la Constitución, tenían, y siguen teniendo, concepciones contrapuestas sobre qué quepa entender por participación. Para la derecha participar consiste básicamente en que los padres elijan adecuadamente el centro escolar de sus hijos, de ahí el título del manifiesto de 1977 de la Confederación Católica de Padres de Familia (CONCAPA) *Libertad de enseñanza para todos*. Sin embargo, la izquierda consideraba que participar es contribuir a la adopción de decisiones. Por ello, de ahí que, desde el comienzo de la transición, y haciéndose eco de los diversos manifiestos de movimientos de docentes de la época, propuso la existencia de un consejo de centro.

### 3.2. La escuela actual desincentiva la participación.

El modelo de escuela que tenemos no fomenta la implicación de la gente. Para buena parte del profesorado su trabajo consiste en transmitir unos conocimientos, empaquetados en asignaturas desconectadas entre sí, que les vienen impuestos y para ello recurre al libro de texto y/o al dictado de apuntes. Esta balcanización curricular encuentra su correlato en que cada profesor es responsable de su aula y no quiere implicarse en lo que vaya más allá de ella, desde los pasillos, la convivencia, la relación con el entorno, etc.

El alumnado suele quedar condenado a un papel pasivo cuya opinión rara vez se tiene en cuenta. Su labor se reduciría a respetar al profesor y aprender cosas que habitualmente no le interesan lo más mínimo. En el mejor de los casos las aprenden para el examen y las olvidan al día siguiente.

Habitualmente el papel de las familias no va más allá de entregar a sus hijos e hijas listos para aprender. Las familias deben limitarse a que sus hijos lleguen limpios y debidamente alimentados a la escuela, a supervisar que hacen los deberes y, si es el caso, a matricularlos en clases de refuerzo o bien en la propia escuela –caso de los Programas de Refuerzo, Orientación y



Apoyo (PROA)- o en alguna academia privada. Los padres y madres que consideran que ayudan siempre o casi siempre o bastante veces ha pasado de ser 39,4% en 2000 a 56,5% en 2008 (Pérez-Díaz, V.; J. C. Rodríguez y J. J. Fernández, 2009: 177).

Finalmente el entorno no suele ir más allá de una parte del paisaje, el cual de vez en cuando o es visitado o visita la escuela. Lo habitual es que el entorno sea una válvula de escape totalmente desconectado del proyecto curricular: no se visita una exposición pictórica porque se esté trabajando a un autor o un estilo artístico. Lo mismo cabe decir con respecto a las visitas que recibe la escuela. Se trata más bien de incorporar una oferta externa que de buscar recursos que den sentido a la actividad escolar.

### **3.3 Principales problemas de la participación.**

La participación del profesorado en las elecciones a consejos escolares es alta. Al fin y al cabo, tienen las urnas en su propio centro de trabajo y son ciudadanos responsables. Sin embargo, más allá de este dato positivo el resto es problemático. En muchas ocasiones, los miembros de los claustros rotan su presencia en el consejo escolar, la cual no pasa de ser considerada como una tediosa labor burocrática. Esto explica que no sea raro que el profesorado que no es miembro del consejo apenas sepa qué temas se abordan aquí.

La participación electoral del alumnado no es muy alta, en torno al 50%. Debe quedar claro que la participación no se enseña sino que se practica y para ello es preciso que el alumnado viva cotidianamente la democracia en sus centros educativos. Si la escuela no es capaz de generar espacios para la deliberación, la contrastación de pareceres, el conocimiento del otro, el reconocimiento de muy diferentes destrezas y competencias más allá de las tradicionalmente académicas, es poco menos que imposible que formemos una ciudadanía democrática. La escuela es el lugar para conocer al otro, al que es distinto de nosotros.

La participación de padres y madres es, sin ningún género de dudas, la más problemática. No en vano la tarea modernizadora de la escuela consistió en una batalla contra los particularismos de las familias. Los propios padres y madres son en sí mismos un obstáculo para la participación y ello por varias razones. En primer lugar, hay familias que delegan la labor educativa en la escuela a la que consideran una institución especializada en cuya dinámica no han de entrometerse. En segundo lugar, hay quienes consideran que padres y madres no saben –por mucha titulación educativa que pudieran tener– cómo funciona un centro educativo o, en concreto, el centro educativo de sus hijos. Y, finalmente, existe el riesgo de que una minoría sectaria se haga con el control de la asociación de padres y con la presencia de estos en el consejo escolar.

Por parte del profesorado, la resistencia discurre por la línea del discurso profesionalista. ¿Por qué un público lego ha de decirnos lo que hemos de hacer? ¿Por qué aquí sí y no en otros ámbitos profesionales como la medicina? Por otro lado, la familia es una institución particularista –por muy respetable que tal particularismo pueda ser– mientras que la escuela es una institución universalista que valora a los jóvenes en función de su rendimiento. Para un sector del profesorado la familia más bien deseduca, malcría y mimra en exceso a sus retoños y los incapacita para el esfuerzo denodado que exige la escuela. Por todo ello, no es extraño que para este sector la presencia de las familias debe quedar los más extramuros de la escuela posible:

actividades extra-escolares, financiación de ciertas actividades propuestas desde el claustro y movilización contra la administración –de nuevo, a instancias del claustro-.

Sin embargo, el propio desarrollo legal y normativo exige cada vez más de la participación de los padres. Esto es muy claro en el controvertido tema del cambio de jornada escolar o en la solicitud de conversión del centro en bilingüe. La Ley Orgánica de Educación (artículo 127) establece como funciones del consejo escolar de centro, entre otras, las de aprobar el plan general anual, valorar el rendimiento académico, participar en la selección del director, velar porque se respete la legislación vigente la resolución de los conflictos disciplinarios, proponer la colaboración del centro con el entorno, etc.

No puede haber participación genuina de la comunidad educativa si previamente no se consigue democratizar la vida de las aulas, tanto en lo que se refiere a las relaciones sociales que tienen lugar en su interior como en lo que concierne a la relevancia del conocimiento con el que se pretende trabajar. Cuando a mediados de los ochenta del siglo pasado se aprobó la LODE quizás se daba por supuesto que el consejo escolar de centro sería la clave de bóveda de una escuela participativa desde los niveles más próximos a los distintos estamentos que componen la comunidad escolar.

Más que de comunidad escolar, deberíamos hablar de comunidad educativa. Educar es responsabilidad del conjunto de la sociedad y no solo de una institución, la cual, en cualquier caso, se ve desbordada y es incapaz, por sí sola, de acometer tan hercúlea tarea. Los centros educativos deben saber utilizar los recursos educativos de su entorno, el cual –dada la facilidad de movimiento y la fácil interconexión a través de Internet- es cada vez más amplio.

## **Conclusiones**

La crisis económica española va a propiciar, sin ningún género de dudas, el retorno de buena parte de los estudiantes que abandonaron el sistema educativo sin haber obtenido el título de graduado en la ESO. Por otra parte, muchos de los estudiantes que abandonarían el sistema educativo tempranamente ya no lo harán al no haber el exceso de empleos de baja cualificación existentes hasta ahora.

Desde la secundaria no se albergan grandes expectativas con respecto a este doble colectivo (los que vuelven y los que se van a quedar). Esto es lo que explica el discurso de la potenciación de la formación profesional. No solo se trata de prestigiar la formación profesional de grado intermedio –a la que se accede con el título de la ESO- sino de promover los PCPI, los cuales se convertirían en una suerte de itinerario para el alumnado menos académico desde los quince años.

Por desgracia, la ESO sigue siendo un nivel academicista y con una clara orientación propedéutica por mucho que la LOE diga lo contrario. Tanto la educación primaria como la secundaria obligatoria son niveles terminales. Esto quiere decir que no deben ser concebidos en función del nivel siguiente. No tiene sentido la mentalidad propedéutica de trabajar con el alumnado de primaria en función de lo que se supone que le espera en secundaria o de hacer lo

propio en la secundaria obligatoria en función, no ya de los ciclos formativos de grado intermedio, sino del bachillerato. De hecho, la normativa actual favorece este carácter propedéutico. Es sabido que cuarto de la ESO es un curso en el que ya se orienta claramente al alumnado hacia las especialidades de bachillerato, de modo que este nivel da por supuesto que se han cursado materias específicas en la ESO. El colmo de la hipocresía es la existencia de dos tipos de Matemáticas: la "A", para los menos avezados (los de "letras"); y la B, para los más listos (los de "ciencias"). Esto es, pura y simplemente un fraude de ley. Es convertir ciertas asignaturas de cuarto de la ESO en el primer curso o en el curso cero de un inexistente bachillerato de tres años.

Nada hay que objetar al posible crecimiento del nivel intermedio de la formación profesional. Lo problemático es que se configure como la vía natural para el alumnado de bajo rendimiento el cual mayoritariamente seguirá perteneciendo, como hasta ahora, a los grupos sociales con menor capital cultural.

Sin embargo, es posible una escuela en la que tengan cada vez menor peso las desigualdades culturales y sociales, una escuela acogedora para todo el alumnado. La escuela que tenemos está en realidad pensada para la minoría que la creó: propietarios y altos profesionales varones de raza blanca. Para el resto –clases trabajadoras, mujeres, minorías étnicas-, en sus orígenes, la escuela no iba más allá de la alfabetización básica o su posible derivación hacia la formación profesional o para el matrimonio burgués. Esto es lo que explica su fuerte carácter propedéutico y segregador. El paroxismo se alcanza en segundo de bachiller, curso que, lejos de servir para aprender, se ha convertido en una suerte de academia para aprobar la selectividad. La mayoría de los aprendizajes de la educación obligatoria se conciben desde la óptica del estudiante que presumiblemente va a llegar a la universidad. Solo así se explican tantos conocimientos inútiles, academicistas y descontextualizados. El resultado es la segregación. La principal preocupación de la escuela –y esto es muy claro en la secundaria obligatoria- parece ser la de cómo librarse de los alumnos menos académicos. Incluso allí donde este nivel es comprensivo hay mil y una vías para desprenderse de ellos: desde la repetición de curso a la pre-formación profesional pasando por la agrupación de niveles o la diversificación curricular y los inevitables programas de compensación escolar –¿de qué hay que compensar?-. Lo que sea, salvo pensar en el éxito escolar para todos. Si así fuera la escuela no distinguiría, como si esa fuese su función principal –lo es, claro está, para los grupos conservadores–.

La participación de la comunidad escolar y educativa es una de las claves de la transformación de nuestras escuelas. Participar no es solo tomar parte en los procesos de adopción de decisiones –cosa que de ni lejos ocurre, en el caso de padres y alumnado, en el actual modelo de participación- sino que es además, y sobre todo, colaborar en el hecho educativo, contribuir a la conformación del currículum, entrar en las aulas, trabajar codo con codo con el profesorado, aportar recursos, vincular la educación con el entorno. En 2010 se celebrarán los veinticinco años de existencia de los consejos escolares. Es una ocasión de oro para calibrar qué se ha hecho y pensar qué cambios habría que introducir para poder desarrollar una participación genuina.

## BIBLIOGRAFÍA.

Andreoli, V. (2008): *Carta a un profesor*, Integral, Barcelona.

- Aunión, J.A. (200): “Un 14% de los jóvenes españoles no estudian ni trabajan”, *El País*, 3 de septiembre.
- Barber, M. (1994): *Young People and Their Attitudes to School: an Interim Report of a Research Project in the Centre for Successful Schools, Keele University*. Keele: Keele University, Centre for Successful Schools. Citado en National Advisory Committee on Creative and Cultural Education *All Our Futures: Report to the Secretary of State for Education and Employment*. Mayo de 2009. Disponible en <http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf>
- Blanco, N. (1992): *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso*. Tesis doctoral dirigida por A. Pérez Gómez, Universidad de Málaga, Málaga.
- Calero, J. y J. Oriol (2005): “Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España”, en Vincent Navarro, *La situación social en España*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Fernández Enguita, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.
- Gardner, H. (2004) *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*, Barcelona, Paidós.
- Garreta, J. (2009): *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*, Madrid, CEAPA.
- Gil Villa, F. (1995): *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid, MEC.
- Honoré, C. (2008): *Bajo presión. Cómo educar a nuestros hijos en un mundo hiperexigente*, RBA, Barcelona.
- Howard Gardner (1995): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- Jackson, P. (1991): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Kohn, A. (2008): “Progressive Education: Why It’s Hard to Beat, But Also Hard to Find”, Independent School, En <http://www.alfiekohn.org/teaching/progressive.htm> (consultado el 23 de abril de 2008).
- Merchán, F. J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*, Octaedro-EUB.
- Oakes, J. (1985): *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*, New Haven, Yale University Press, 1985.
- OCDE (2009): *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2009. Informe español*. Disponible en

<http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2009/informe-espanol-panorama-educacion-ocde.pdf?documentId=0901e72b8007cd90>

Olmedo Reinoso, A. y E. Santa Cruz Grau (2008): “Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente”, Revista de currículum y de formación del profesorado, 122 (disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART7.pdf>).

Oreopoulos, P. (2009): “Would More Compulsory Schooling Help Disadvantaged Youth? Evidence From Recent Changes to School-Leaving Laws”. Disponible en <http://www.chass.utoronto.ca/~oreo/research/school%20leaving%20age%20to%2018/should%20we%20raise%20dropout%20age%20to%2018%202007%20july.pdf> (consultado el 25 de octubre de 2009).

Pérez-Díaz, V. et al.(2001): La familia española ante la educación de sus hijos, Barcelona, La Caixa.

Pérez-Díaz, V. y J. C. Rodríguez (2009): La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid. Febrero de 2009. Edición electrónica disponible en [www.ie.edu](http://www.ie.edu) y [www.asp-research.com](http://www.asp-research.com)

Pérez-Díaz, V.; J. C. Rodríguez y J. J. Fernández (2009): *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos*, Madrid, Funcas.

Ponferrada Arteaga, M<sup>a</sup> I. (2009): “Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona”, Papeles de la Economía Española, 119.

Portes, Alejandro; Rosa Aparicio y William Haller (2009): La Segunda Generación en Madrid: Un Estudio Longitudinal (disponible en [http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/200903/02/espana/20090302elpepunac\\_1\\_Pes\\_PDF.doc](http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/200903/02/espana/20090302elpepunac_1_Pes_PDF.doc)).

Robinson, K. (2008): *The element. How Finding Your Passion Changes Everything*, Londres, Viking.

Uruñuela Nájera, P. M<sup>a</sup> (2009): “La convivencia en los centros escolares”. Cuadernos de Pedagogía, 388 (marzo de 2009).

Watanabe, M. (2009): “Tracking In The Era of High Stakes State Accountability Reform: Case Studies Of Classroom Instruction In North Carolina”, *Teachers College Record*, 110, 2008, p. 489-534. <http://www.tcrecord.org> Consultado el 27 de noviembre de 2009.