





# ESCUELAS DE TODO, ESCUELAS DE NADA

## SCHOOLS OF EVERYTHING, SCHOOLS FOR NOTHING

Juan Antonio Aunión

Periodista de El País

### Resumen

La institución escolar está en cuestión. Este artículo intenta analizar las razones. Las crecientes expectativas que las familias vuelcan sobre la escuela han encontrado como respuesta una tal acumulación de tareas para la institución que las respuestas ofrecidas hasta ahora han provocado un estado de fuerte insatisfacción social, la cual se ha retroalimentado al verse reflejada —y tal vez amplificada— en los medios de comunicación. En un contexto de acelerado cambio social, económico y tecnológico que hace crujir unas estructuras escolares que apenas han cambiado desde el siglo XIX, la respuesta más extendida y aceptada está siendo la de heterogeneidad de la oferta, dar a cada uno lo que quiere o a lo que puede acceder. Sin embargo, ese modelo puede acabar impactando muy negativamente en algunos de los pilares básicos de la educación como son la equidad y la cohesión social. La otra gran respuesta a la situación sería volver a construir unos objetivos compartidos de manera muy general por la sociedad (y, con ellos, unas formas de evaluarlos que marcarían a su vez unos modos de alcanzarlos que no tienen por qué ser monolíticos). En un contexto de inacabable pelea política en torno a la educación, los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado se convierten en un instrumento crucial como lugar de encuentro en el que definir ese concepto común de calidad que señale el camino, sin el cual toda la evidencia científica del mundo sobre buenas y malas prácticas se quedará en esfuerzos aislados.

**Palabras clave:** institución escolar, realidad educativa, expectativas académicas, buenas prácticas.

### Abstract

*The school institution is under great pressure. This article attempts to analyze the reasons. The institution is compelled to meet the growing expectations of families, so the schools have to deploy increasingly different tasks, so different that one of them is always marginalized or neglected. This has caused a state of strong social dissatisfaction, reflected —and perhaps amplified— in the media. In a context of so rapid social, economic and technological change that makes creak all the school structures (which have hardly changed since the nineteenth century), the most widespread and accepted solution is offer a big heterogeneity of offer: give everyone what they want or what they can access. However, this model may impact negatively on some of the basic pillars of education such as equity and social cohesion. The other major response to the situation would be to build common objectives well shared by society (and with them, the way to evaluate them that will mark the ways of achieving them). In a context of endless political dispute around education, the regional and State Consejos Escolares become a crucial tool as a meeting place in which to define the common understanding of quality that will mark the path. All the scientific evidence about good and bad practices in education will remain in isolated efforts without those common goals.*

**Keywords:** educational institution, really educational, academic expectations, good practices.

## 1. Introducción

Imaginen un adolescente que deja un tiempo los estudios y se pone a trabajar. Se lo piensa mejor (los trabajos son duros para las personas sin formación), y lo vuelve a intentar, pero nunca consigue el título de la ESO. Sin embargo, durante todos los años que pasó en la escuela (ocho años de EGB y unos pocos de secundaria; le pilló el cambio de modelo en los años noventa) ha adquirido las herramientas necesarias para sacarse una oposición a los 21 años (al cuerpo de Bomberos del Ayuntamiento de Madrid) y, se le da tan bien, que durante unos años es preparador para el examen teórico de esa oposición (básicamente, con preguntas sobre la Constitución, las ordenanzas municipales y una cosa que se llama «teoría del fuego»); sus apuntes son tan completos que se los compra una academia para repartirlos entre sus alumnos. Hoy, con 33 años, empleado de por vida en la profesión que siempre quiso, casado y con una hija, ¿imaginan ustedes lo que le importa a este señor (más allá del orgullo herido) no haber conseguido el título de secundaria y haber engrosado durante toda su primera juventud la estadística de abandono educativo temprano? Seguramente le importa más bien poco, a pesar de que hoy no podría acceder a esa oposición, no por falta de capacidades o de preparación, sino porque desde hace años se exige el título de FP o de Bachillerato para poder participar.

Puede tratarse únicamente de un caso entre mil, quizá de una simple excepción, así que no quiere decir esto que haya que obviar los problemas que señalan las estadísticas, pero conviene tener siempre clara la diferencia entre fracaso escolar administrativo y fracaso escolar objetivo que hacen especialistas como Julio Carabaña (2009), porque muchas veces se confunde el letrado con la ciudad, las balizas de señalización con los objetivos. Probablemente, porque esas balizas son mucho más fáciles de usar para intentar atrapar realidades complejas y explicarlas (en los medios de comunicación ocurre constantemente), y más aún cuando los objetivos no están claros ni son compartidos. Pero el problema de fondo que trato de señalar es que cada vez que se habla de calidad de la escuela sin explicar muy bien qué se entiende por tal cosa y cómo se

mide, hasta dónde llegan uno y otro, se está condenando a todos los miembros del sistema a agitarse como pollos sin cabeza en todas direcciones, a estar sometidos a vaivenes, a modas y a cambios de política y de reglas del juego.

El pedagogo Juan Carlos Tedesco, exministro argentino de Educación, decía hace algunos años en una charla ante periodistas especializados en Buenos Aires que las evaluaciones no son inocentes, es decir, que los criterios elegidos para medir, por ejemplo, la calidad, van a depender, lógicamente, de lo que se entienda por calidad. Lo habían escrito antes en una publicación de la Unesco de la siguiente manera, TEDESCO (2003):

«¿Evaluamos para mejorar la eficiencia de la inversión educativa? ¿Para orientar la demanda? ¿Para compensar las diferencias sociales? ¿Para comprobar los niveles de segmentación social? Los resultados de las evaluaciones dependen de las decisiones que tomemos en relación a 'Para qué' evaluamos, y esas decisiones suponen definir el escenario social para el cual estamos trabajando. Detrás de esta mirada, ha crecido un debate ideológico y político. El 'para qué' se ha vuelto una pregunta central en el análisis, porque define una idea sobre la sociedad que queremos construir. Modelos que ponen la idea de equidad en el centro del debate, otros que ponderan el concepto de competitividad, aquellos que se centran en la idea de eficiencia, por ejemplo, tendrán distintas respuestas a la hora de pensar las políticas de evaluación».

Y hoy, y cada vez más, la evaluación es lo que va a condicionar cada uno de los engranajes y de las prácticas del sistema que han de tender a la mejora de los resultados escolares, es decir, hacia la mejora de la calidad. ¿De qué?

El concepto de calidad está ligado a una complejísima y creciente variedad de expectativas sociales que tienen mucho que ver a su vez con la imagen que transmiten unos medios de comunicación que también se encuentran inmersos en un profundo proceso de transformación y fragmentación. Debido a la aceleración de los cambios sociales y económicos, la calidad es un principio

«dinámico», como se admite en el documento de conclusiones del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado celebrado el pasado mayo en Oviedo. «Calidad y equidad son principios dinámicos situados en la entraña misma del derecho a la educación, el sistema educativo de nuestro país necesita proseguir su adaptación a las nuevas exigencias de un mundo global, abierto e interconectado y así promover su eficacia y el éxito de todo el alumnado».

Pero la tarea se convierte en harto complicada en un momento en que, además, muchas voces apuntan a una crisis galopante y cada vez más evidente de unas rígidas estructuras escolares de hace dos siglos en las que se trata de embutir con calzador las necesidades y los modos de la era de internet. En el que las expectativas que le otorgan a la educación formal los distintos segmentos de la población son cada vez más dispares, mientras los partidos políticos parecen incapaces de acordar un mínimo común denominador en una batalla ideológica que no cesa y que se complica todavía más por el interés económico de un sector que, según el banco de inversión Ibis Capital, mueve unos 4,4 billones de dólares al año (algo más de cuatro veces el PIB español), con perspectivas de alcanzar los 6,3 billones en 2017.

En un contexto así, el papel de organismos como los consejos escolares autonómicos y del Estado se convierte en crucial como lugar de encuentro en el que definir ese concepto común de calidad que señale el camino, sin el cual toda la evidencia científica del mundo sobre buenas y malas prácticas se quedará en esfuerzos aislados. Pero en esta tarea solo tendrán éxito si son capaces de definirlo más allá de un 'para qué' abstracto para traducirlo en objetivos concretos, en unas evaluaciones (sean continuas en manos del profesor, exámenes a la vieja usanza o pruebas de nueva generación o todo mezclado en lo que se refiere al logro individual; sean la suma de esos logros la manera de medir los resultados colectivos o sean otros indicadores que tengan en cuenta la igualdad de oportunidades, la inserción laboral, la calidad de vida...) y en unos contenidos específicos (de nuevo, que pueden tener todo tipo de detalles sobre los datos, conceptos y habilidades a adquirir o muchas menos).

Este no pretende ser un artículo académico, sino que intentará aportar la mirada de un observador de la educación —de sus mecanismos y de sus actores— al asunto planteado —'Expectativas sociales, realidad educativa y medios de comunicación'— a través de una aproximación, inevitablemente, periodística.

## 2. Las expectativas sociales

Si prueba usted a preguntarle a una madre o a un padre cualquiera, quizá le conteste que quiere para sus hijos una escuela como «la de toda la vida», con exigencia, con todas las raíces cuadradas bien aprendidas y los determinantes perfectamente identificados. Sin embargo, a su lado otro dirá que quiere que la escuela transmita a sus hijos los valores y actitudes de buenos ciudadanos; el otro que, más que valores, quiere, por encima de todo, que permita una integración exitosa de sus hijos en la sociedad; y el de más allá, que debe formar a «profesionales felices» en función de sus intereses, aunque no todos sepan 'hacer raíces cuadradas o redactar muy bien'. Esta es la división entre padres con postura «patriarcal», «clientelar», «liberal» e «instituyente» que propuso el Colectivo IOÉ en su trabajo POSICIONES Y EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS EN RELACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO, Carlos Pereda, Miguel Ángel de Prada y Walter Actis (2010). Pero probablemente hay muchas más, distintas y mezcladas.

Habrán unas posiciones más extendidas que otras —en el trabajo del colectivo, una investigación cualitativa con cinco grupos de familias de distintos contextos, serían las posturas clientelar y liberal—, pero todas las demás también están ahí. Así que la escuela pública se ha enfrentado en la última década a una misión titánica: contentar a todos. Y, como cualquiera puede comprender sin mucho esfuerzo, nunca llueve a gusto de todos, cada vez menos, lo que hace que la percepción que de la escuela pública se tiene esté condenada a ser negativa desde algún punto de vista. Unos padres dirán que no se exige lo suficiente mientras otros clamarán porque sus hijos andan agobiados...

Esta insatisfacción es una de las claves (hay muchas otras razones, por supuesto) para entender la imagen negativa que ha tenido





la escuela pública en la última década, permanentemente vapuleada desde dentro y desde fuera, pero este punto lo desarrollaremos más tarde. Ahora nos ocuparemos de las soluciones que se han intentado dar a esa creciente variedad de expectativas durante ese tiempo.

El acuerdo, el pacto de Estado político y social por la Educación ha sido reclamado una y otra vez desde muy distintos sectores. Y se ha perseguido en varias ocasiones en las últimas décadas. El intento que llegó más lejos fue el impulsado por el último ministro de Educación de la anterior legislatura, Ángel Gabilondo, pero fracasó cuando ya estaba, o eso parecía, casi hecho. Dejaremos aquí de lado la cuestión de si aquel pacto era, en todo caso, suficiente, para centrarnos en la perplejidad que mostraron aquellos días algunos de los protagonistas que, desde ambos partidos mayoritarios, el PP y el PSOE, más de cerca habían trabajado para alcanzar aquel acuerdo. Una perplejidad que no compartía un buen puñado de expertos y estudiosos que vaticinaron desde un principio el fracaso de aquella negociación; la escuela, decían, supone un caladero importantísimo de votos para los dos grandes partidos al que no están dispuestos a renunciar.

El debate educativo en España lleva más de un siglo fuertemente ideologizado y enquistado en torno a la discusión entre la escuela concebida como servicio público y común a cargo del Estado o como bien privado sujeto por encima de todo a la elección y las decisiones de los padres, una pelea que también ha estado ligada a la dicotomía entre escuela laica y católica, pues esta religión es la que ha controlado tradicionalmente la inmensa mayoría de los centros privados.

En ese contexto y, a falta de los grandes acuerdos, la respuesta que ha calado en buena parte de la sociedad es la de la posibilidad de elegir el centro (ya sea entre público y privado, o solo entre los públicos) más cercano a sus intereses o, simplemente, «mejor», así, planteado en abstracto y sin tener muy claro qué significa eso, en qué se debería traducir concretamente. De ese modo, se ha extendido de forma generalizada más allá de las grandes ciudades y entre todo tipo de familias, con independencia de sus orientaciones ideológicas, esa idea de libertad de elección que proclama uno de los dos grandes partidos políticos españoles, el PP, en forma de extensión de la enseñanza concertada y, ahora, con la recién aprobada reforma educativa (la Lomce), con la llamada especialización de centros escolares.

Pero esa diversidad de oferta, según numerosos estudios, presenta grandes carencias a la hora de alcanzar uno de los grandes objetivos —uno de esos ‘para qué’ de los que hablaba TEDESCO (*et. al.* 2003)— declarados en la propia ley para la educación: «garantizar la igualdad de oportunidades y ser el principal instrumento de movilidad social, [y que] ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos».

Los detractores del modelo de diversidad de oferta con libertad de elección recuerdan los efectos negativos que también han tenido ese tipo de políticas en otros países: segregación, elitismo y desigualdad, con centros de primera y centros de segunda. Incluso muchos de quienes lo defienden señalan un buen número de prevenciones necesarias para que no acabe teniendo efectos negativos. Lo resumía de la siguiente manera el profesor de la Universidad de Valencia Juan Manuel Fernández Soria en un artículo en la Revista de Educación en 2007, FERNÁNDEZ (2007):

«Investigaciones sobre la libertad para elegir centro han mostrado que los supuestos y argumentos aducidos en defensa de la libertad de enseñanza, o son equivocados o no guardan una relación contundente con los resultados obtenidos, aunque produzcan una cierta satisfacción en los usuarios. Por el contrario, esas investigaciones han evidenciado las consecuencias negativas que, para la igualdad y la cohesión social, se derivan de una aplicación irrestricta de esa libertad, puesto que se incrementan las desigualdades, la segregación y la reproducción social, así como la división de clases sociales y la despolitización. No solo no permite redistribuir las oportunidades educativas, sino que amplía las de los más favorecidos, además, modifica el equilibrio de poderes en el sistema educativo, amenaza la educación como servicio público, y provoca un efecto contrario al que pretende lograr».

Sin embargo, una vez más, ante la enorme y creciente heterogeneidad de expectativas que se descargan sobre la escuela, y la lógica dificultad de cada familia para pensar en lo colectivo cuando lo que está en juego es el futuro de cada uno de sus hijos, la respuesta a la insatisfacción más extendida y aceptada está pasando (simplificando mucho, lo sé) por ofrecer esa gran heterogeneidad de ofertas (aunque sea solo sobre el papel y en la práctica no sea tanta la diversidad ni la posibilidad de elegir llegue a todo el mundo). Cuando ya no consigue regularse el sistema en función de la oferta (con unos objetivos y unos medios claros), «es tentador introducir una regulación por la demanda»: dar a cada uno lo que pida y a lo que pueda acceder, escribía el sociólogo francés François Dubet, DUBET (2007). Es decir, que la elección parece estar entre la variedad de oferta o la fijación de unos objetivos y unos medios claros con un gran acuerdo que convenza, se extienda, se mantenga en el tiempo y permita a una gran mayoría de familias confiar, simplemente, en que la escuela que está más cercana a su casa les va a ofrecer un nivel alto de calidad.

Pero ese gran acuerdo no solo tiene que vencer problemas ideológicos o políticos, sino otros conceptuales y prácticos que tienen que ver con cómo se moldean esas expectativas sociales y cómo se relacionan estas con la realidad educativa y con la imagen que proyecta la escuela.

### 3. La disonancia cognitiva

La disonancia cognitiva es un concepto que se refiere al momento en el que alguien mantiene a la vez dos ideas contradictorias entre sí, es decir, ese momento desagradable, de *shock*, en el que la realidad no se acomoda a sus prejuicios y tiene que decidir con qué se queda. El catedrático de Sociología de la Universidad Complutense, Julio Carabaña, utiliza ese concepto en un texto de 2009 titulado ‘Una vindicación de las escuelas españolas’ en el que defiende que las evaluaciones internacionales, incluida la Pisa de la OCDE, demuestran en realidad la eficacia de la educación formal en el país CARABAÑA (*et al.*, 2009):

«Los resultados académicos de las escuelas españolas están al nivel de los de los países más avanzados de Europa y América, ya sean de pasado capitalista, como Francia, Inglaterra, Suecia o Estados Unidos, o de pasado socialista, como la República Checa, Hungría, Polonia o Rusia», teniendo en cuenta las diferencias tan pequeñas entre países y el margen de error de estos trabajos. «Son datos que contradicen buena parte de nuestras ideas heredadas más queridas, hechos inoportunos e intempestivos que no encajan en las ideologías de que nos hemos venido sirviendo hasta ahora. A lo largo de nuestra historia reciente, hemos ido desarrollando trabajosamente un amplio repertorio de ideologías con las que diagnosticar los males de la patria y ponerle remedio. Esas ideologías han sido muy variadas, pero compartían la misma creencia básica en el desastre español, en la inferioridad española y en la necesidad de un proceso de regeneración colectiva. Se trataba de dejar atrás el país que no llevó a cabo la revolución burguesa, donde fracasó la revolución industrial, donde, desde luego, la instrucción y la escuela han llevado siempre un enorme retraso respecto a los países de Europa. Debemos copiar fórmulas, importar técnicas, pero sobre todo adoptar maneras nuevas de pensar, convertirnos a otros espíritus... Lo mismo sirven de modelos el rigor de los alemanes, el pragmatismo de los ingleses, la tolerancia de los suecos, el espíritu cartesiano de los franceses... Y ahora resulta que no hay que regenerarnos. En situaciones de disonancia cognitiva se genera una fuerte inclinación a negar los hechos en lugar de cambiar las representaciones; los periodistas se resisten a que la realidad les estropee una noticia, los políticos a que les amortigüe una crítica a sus rivales, los académicos a que les fastidie una teoría, los reformadores a que les inutilice un programa de innovaciones. En particular, los resultados de los Informes PISA coinciden poco con las expectativas más extendidas del saber pedagógico establecido. Los hallazgos de PISA son en realidad demoledores para la mayor parte de los tópicos más arraigados sobre la situación de nuestra enseñanza».

Sin entrar a valorar si Carabaña tiene o no razón —aunque yo personalmente creo que sí, que la escuela española funciona razonablemente bien—, lo cierto es que la realidad escolar mu-



chas veces es radicalmente distinta a la imagen general que la escuela proyecta. Así lo han demostrado, por ejemplo, numerosas encuestas en las que los padres, en general, decían creer que la educación estaba mal y que había empeorado, pero a la vez decían estar encantados con el colegio de sus hijos. Según MARTÍNEZ (2006):

«El 49% de los padres con hijos en secundaria piensa que el sistema educativo funciona mal, pero cuando se les pregunta por la satisfacción de aspectos concretos del centro en el que están matriculados sus hijos, apreciamos que están satisfechos con el clima de convivencia del centro educativo (71%), con diversos aspectos puntuales, la manera de enseñar de los profesores (64%), los valores que el centro transmite (62%), el ambiente de estudio del centro (58%), la preparación que obtienen los alumnos (56%), la comunicación entre familias y profesores (51%), y en cuanto a la actuación del equipo directivo y la atención de tutoría, el porcentaje de satisfacción baja del 50%, pero sigue siendo mayoritario (48% y 43%, respectivamente). El único aspecto donde se expresa un mayor descontento es en la participación de los padres en el centro (un 21% de acuerdo, frente a un 45% en desacuerdo) (Marchesi y Pérez, 2005)».

Esto tiene mucho que ver con lo que decía Carabaña en su texto, las resistencias de políticos, comentaristas, estudiosos, reformadores y periodistas a aceptar cualquier indicio que nos aleje de la teoría del desastre educativo. Pero sobre este punto —el del papel de los medios— volveremos un poco después; ahora me permitirán quedarme un poquito más en las escuelas, en concreto, en las contradicciones, en las disonancias cognitivas internas.

Durante muchas décadas, la teoría y la investigación educativa no han encontrado el camino (o, por lo menos, no el mejor ni el más directo) para incorporarse en el día a día de las aulas. Por ejemplo, leyendo ese documento del reciente encuentro de los consejos escolares sobre escuelas de éxito se puede ver un maravilloso esfuerzo por vincular esas ideas de eficacia con las buenas prácticas reales, concretas, tangibles de determinados centros escolares. Pero ¿cómo se puede hablar de que una escuela de calidad es la que «se propone fines social y humanamente relevantes», de ir más allá «de conocimientos y competencias básicas» para alcanzar «actitu-

des, habilidades y valores» si al final la forma de medir el éxito o el fracaso del sistema es si los chavales consiguen un título que a su vez dependerá de una prueba externa o examen de reválida que incorpora la nueva ley educativa?

Distintos especialistas vienen repitiendo desde hace muchos años la misma teoría: la institución escolar se creó en los albores de la industrialización para dar unos conocimientos que la familia no podía ofrecer y para articular Estados nacionales. El modelo funcionó, mejoró y aumentó su radio de acción a todas las capas sociales. Pero precisamente su éxito (la universalización) y, sobre todo, la pérdida del monopolio del saber con la democratización de la información puso en cuestión aquel modelo de escuela decimonónica, compartimentada y monolítica.

Por supuesto, no se pueden obviar numerosísimos esfuerzos de proyectos que intentan llevar la teoría y la investigación a la práctica y, algunos que lo van haciendo con éxito —el trabajo que lleva años haciendo el Proyecto Atlántida para aplicar en las aulas, dando metodologías concretas, las competencias básicas es un buen ejemplo—. Y hay quien piensa que el cambio educativo se logrará —y que se está logrando— desde abajo, desde estas iniciativas que van extendiendo las buenas prácticas de profesor en profesor, de escuela en escuela. Pero eso no hace más que apoyar la teoría de la heterogeneidad de la oferta y la libertad de elección de centro si no se logra antes un consenso claro del ‘para qué’ escolar, que no puede ser, como parece ahora mismo: ‘para todo’.

Así, la escuela está esencialmente en contradicción, porque se le pide que haga todo a la vez, que esté en misa y que esté repicando, que se adapte a los nuevos tiempos, bajo nuevos postulados, pero que no se olvide todo lo que ha hecho tradicionalmente, de los contenidos fundamentales... Y, encima, nadie le explica ni a los docentes ni a los directores cómo se puede conseguir ese don de la ubicuidad. Así que, los profesores eligen (si van a misa o repican), en el caso de la escuela pública y los dueños o los directores hacen lo propio, en el caso de la privada.

Las reválidas que introduce la Lomce responden, según explica el Ministerio de Educación (que siempre ha rechazado este térmi-



no; prefiere evaluaciones externas) a esa teoría de dar autonomía a los centros y que busquen las mejores soluciones para alcanzar esos objetivos comunes. El problema es que, en realidad, al elegir ese método de evaluación que condicionará todo lo demás (qué se enseña y cómo se enseña), lo que se está haciendo es optar claramente por algunos de los 'para qué', aquellos que tienen más que ver con los contenidos tradicionales (por mucho que se insista en que la reválida intentará medir las habilidades como intenta hacer Pisa) y con la competitividad, dejando fuera —en muy segundo plano— otros objetivos, por más que sigan apareciendo nominalmente en la ley.

Esta interpretación es, por supuesto, discutible. Lo que no es discutible es que ni los objetivos ni el método que marca la Lomce están aceptados de forma más o menos generalizada, a juzgar por la respuesta a una ley que ha levantado en su contra a buena parte de la comunidad escolar y que ha prometido derogar en cuanto tengan ocasión la mayoría de los grupos de la oposición en el Congreso de los Diputados.

#### 4. El papel de los medios

¿Qué pintan los medios de comunicación en todo esto? Existe una queja casi permanente entre amplios sectores de la comunidad educativa: los medios de comunicación ofrecen una imagen demasiado negativa de la escuela, al centrarse en lo más llamativo —que suele coincidir con lo negativo— y dejando fuera los ejemplos esperanzadores y las buenas noticias. Bien, eso podría decirse de casi cualquier sector del que tratan los medios y, como escribe en el libro titulado *El blanco móvil* BASTENIER (2001), «el periodismo no publica buenas ni malas noticias, sino sorpresas, lo que se interrumpe, se rompe, estalla, no el encefalograma plano de la continuidad». Esta no es una verdad absoluta, admite a continuación en su texto Bastenier (BASTENIER; *et al.*, 2001); la discusión sobre la función de los medios como servicio público, como herramienta de compromiso o en busca de la neutralidad o la objetividad podría llenar muchas más páginas, pero eso se aparta del tema que aquí se trata.

Para lo que importa al tema que nos ocupa, diré, admitiendo todos los fallos que hayamos podido cometer los profesionales de un sector en pleno proceso de cambio, fragmentación y precarización, que los medios básicamente se han dedicado a reflejar esa inacabable batalla ideológica y política que existe en España en torno a la educación, esas costuras que empezaron a saltar con la llegada de las nuevas tecnologías e internet y esas crecientes y muchas veces absurdamente heterogéneas demandas que la sociedad proyecta sobre la escuela. Porque (y esto también lo han reflejado los medios con entusiasmo) existe un convencimiento generalizado sobre la importancia de la educación para el progreso y el bienestar tanto individual como colectivo. Unas aspiraciones crecientes que significan una insatisfacción creciente, en muy resumidas cuentas, es lo que han reflejado los medios de muy distintas maneras.

En este punto se podría sacar la carta de la gallina o el huevo, es decir, si las noticias han ido reflejando lo que pasaba en la sociedad o si la opinión de esta ha acabado moldeándose por esa acumulación de informaciones. Es imposible establecer con exactitud dónde acaba el huevo y donde empieza la gallina, pero el profesor José M. Esteve parecía tenerlo bastante claro en un texto de 2003 titulado 'La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento', ESTEVE (2003):

«Paradójicamente, en el momento actual, pese a disponer de unas inversiones en educación y de unos medios que no habíamos tenido nunca, pese a estar consiguiendo logros educativos sin precedentes, la imagen social de los sistemas educativos que transmiten los medios de comunicación es de desastre general. La situación, como veremos más adelante, es casi idéntica en Francia, los Países Bajos, Italia, Gran Bretaña, Alemania... y en el conjunto de los países desarrollados [...] ¿Cómo es posible entonces esta imagen social de crisis colectiva? La tesis que defiende es que, paradójicamente, los espectaculares avances de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no hemos sido capaces de asimilar, probablemente por la falta de una visión de

conjunto de los avances y de los nuevos retos que ha supuesto ese profundo proceso de cambio educativo que he llamado Tercera Revolución Educativa. En efecto, en el momento actual, la enorme aceleración del cambio social modifica de una forma tan rápida nuestras formas de vida, introduciendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y tecnológicos y nuevos valores sociales, que no cabe esperar una tregua en las demandas de cambio de la sociedad sobre nuestros sistemas educativos (Michel, 2002). [...] Muchos profesores están desorientados por los cambios que han tenido que asumir en los últimos treinta años; pero, el cambio no ha hecho más que comenzar, el nuevo desafío de la integración del aprendizaje electrónico y de la enseñanza por Internet aún planteará profundas exigencias de cambio a nuestros sistemas educativos en los próximos años. Y, sobre todo ello, nuestras sociedades aún plantearán nuevas exigencias de adaptación, pidiendo a nuestros sistemas educativos responder a las imprevisibles demandas de unas sociedades en las que el proceso de cambio social se ha acelerado».

Pero este análisis, aparte de que alguien podría tacharlo de autocomplaciente, se queda corto. Pues, efectivamente, los medios fallan en general a la hora de reflejar la normalidad, la realidad del día a día de los centros escolares, ya sea porque esa no es su función, como señala BASTENIER (*et al.* 2001); porque están irremediablemente impregnados de esa batalla ideológica que existe (aunque no solo) en el campo educativo o porque esa teoría del desastre de la que habla CARABAÑA (*et al.* 2009) hace muy difícil mirar un poco más allá.

Sea como sea, la cuestión central ahora en torno a los medios, creo que es la fragmentación y la precarización que ha llegado de la mano de internet, como lado oscuro de la «democratización de la información». La pérdida de calidad resulta irremediable con el adelgazamiento de plantillas que acompaña a la reducción de beneficios de las empresas tradicionales. Esta, junto a la falta de independencia percibida por amplias capas de la sociedad, es una de las razones de la pérdida de influencia de los medios. Pero también, y probablemente sobre todo, por la propia esencia de la Red, tal y como escribe el periodista Miguel Mora en un texto publicado en la revista 'El Estado Mental', MORA (2014): «Aquella plataforma infinita era por naturaleza inabarcable. Y por tanto las noticias se devoraban unas a otras. Su asombrosa capacidad de acumularse, rebotar, traducirse, volar y sustituirse a sí mismas en el éter confirmó el axioma formulado por el maestro de periodistas italiano Giancarlo Santalmassi: 'Demasiadas noticias es igual a ninguna noticia'».

Se trata de un proceso que tiene muchas concomitancias con lo que han hecho las nuevas tecnologías en el mundo de la educación, en el sentido de pérdidas de monopolio y democratización. Escribe también MORA (2014):

«Ya no hacían falta intermediarios entre la realidad y los ciudadanos, cualquier hijo de vecino podía escribir una noticia, los monopolios se iban a terminar. Lo gracioso es que eso solo ha sucedido en determinados sectores: el ocio, la cultura, el de los periódicos, las enciclopedias...».

Si sustituimos en esta cita realidad por aprendizaje y ciudadanos por alumnos, tendremos esa clara relación, y más si comparamos esa fragmentación de los medios con la de las expectativas que la sociedad vuelca sobre la escuela.

Si en ese contexto de medios muchos aseguran que se hace más necesario que nunca un periodismo reposado, veraz, bien escrito y contrastado, lo mismo se podría decir del mundo de la educación en esa búsqueda de objetivos compartidos. Pero tanto en uno como en otro sector, las fórmulas para hacerlo no están claras, bien sea porque no las hay o porque una complejísima maraña de intereses contrapuestos (políticos, económicos, sociales) las convierten en casi imposibles de aplicar.

De ese modo, ese futuro que preveía el profesor Esteve hace 11 años, es, efectivamente, más complicado. Entre otras cosas, porque las demandas son mayores y también lo es la presión, pues una larga crisis económica de la que no se termina de salir —y que, en todo caso, dejará profundas cicatrices a medio y largo plazo— parece haber devuelto a miles de estudiantes y a sus familias la convicción de que una buena formación es el instru-



mento básico para afrontar malas épocas, que siempre llegan; el abandono escolar temprano está marcando año tras año las cifras más bajas de la historia: el 22,7%, 8,3 puntos menos que en 2009. Y los problemas de fondo que señalaba Esteve aún están por resolver.

## 5. La salida del bucle

Tal vez la educación esté condenada a vivir en permanente crisis, cuestionándose a sí misma porque esa es su esencia. Tal vez las estructuras escolares sigan aguantando en pie esa constante embestida porque, en realidad, no funcionan tan mal ni producen unos resultados tan desastrosos (recupérese aquí el ejemplo de aquel bombero con el que arrancaba este texto). Pero, aun admitiendo que sea así, eso no significa renunciar a la mejora.

Hay muchos especialistas que insisten en que esa mejora no puede depender de recetas únicas, mágicas. «Cada vez creo menos en las grandes soluciones y más en las pequeñas. Debemos dejar de pensar que la reforma de un ministerio —me da igual que sea la del Gobierno de turno o el fruto de un acuerdo entre los partidos— es la gran solución», decía Fernández Enguita en una entrevista en 2010. Y Carabaña escribía en aquella vindicación de las escuelas españolas, CARABAÑA (et al., 2009):

«La mejora es una empresa colectiva, pero en el sentido más simple del término: se compone de la suma de esfuerzos individuales. Los administradores pueden mejorar la eficacia y la eficiencia de los recursos, los directores la motivación y el orden de sus centros, los autores de libros de texto pueden corregir sus errores, los profesores mejorar sus clases, los alumnos intensificar su estudio, los padres perfeccionar su cuidado. Ninguno tiene que esperar a los demás para hacerlo, y ninguno debería además invadir el terreno del otro. Los legisladores no deberían imponer la didáctica, los profesores no deberían sentarse a esperar las reformas».

Pero todo eso, al igual que esas grandes soluciones o esas decididas reformas, puede significar cosas muy distintas. Por ejemplo, hoy están comúnmente aceptadas dentro de la inves-

tigación educativa ideas como la autonomía de los centros. Una autonomía que les permita responder a esa realidad cambiante a velocidades absurdas, muy concreta y muy distinta en cada uno de ellos (esa misma idea que proclama el Ministerio de Educación para la Lomce). Pero esta diversidad puede tener como resultado un sistema del 'sálvese quien pueda' —o 'el que venga detrás, que arree'— si no se alcanzan de una vez unos objetivos concretos generalmente aceptados para la escuela que hace medio siglo sí existían —si el alumno se aprendía una serie de informaciones y lo demostraba en un examen, los había alcanzado—, pero hoy no.

¿Es posible volver a alcanzarlos o el único camino es, como los describió el sociólogo francés François Dubet, DUBET (2009), dar a cada uno lo que pida y a lo que pueda acceder? No tengo la respuesta, me temo, pero sí tengo la convicción de que los consejos escolares, tanto el del Estado como los autonómicos, podrían ser ese espacio sosegado para empezar a construir unos nuevos objetivos compartidos.

## Referencias bibliográficas

- BASTENIER, M.A. (2001). *El blanco móvil*. Editorial Aguilar. Madrid.
- CARABAÑA, J. (2009). Una vindicación de la escuela española. Facultad de Educación, Universidad Complutense. Madrid. Recuperado de: [www.fcampalans.cat/uploads/publicacions/pdf/15-JCARABAAfrc21.pdf](http://www.fcampalans.cat/uploads/publicacions/pdf/15-JCARABAAfrc21.pdf).
- DUBET, F. (2007). «¿Por qué parece imposible reformar el sistema escolar francés?» Distrito Federal, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol. 12, n.º 032. COMIE. pp. 109-126. Recuperado de: [www.oei.es/reformaseducativas/reformar\\_sistema\\_escolar\\_frenes\\_dubet.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/reformar_sistema_escolar_frenes_dubet.pdf)
- ESTEVE, J. M. (2003). «La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento. Contextos educativos». *Revista de Educación*, n.º 6-7, pp. 358-360. Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2010). «No está en crisis la autoridad del profesor, sino la de la institución escolar». Entrevista publicada en la página web del diario EL PAÍS. Recuperado de: [sociedad.elpais.com/sociedad/2010/03/06/actualidad/1267830001\\_850215.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/03/06/actualidad/1267830001_850215.html)
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (2007). «Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario». *Revista de*

*Educación*, 344. Septiembre-diciembre, 2007, pp. 41-59. Recuperado de: [www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_03.pdf)

MARTÍNEZ, J.S. (2006). «La falsa crisis del sistema educativo» *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, ISSN 0211-8939, n.º 9, pp. 85-103. Recuperado de: <http://bit.ly/1zoMrE7>

MORA, M. (2014). «Despedida y cierre». *Revista El Estado Mental*, N°4, pp. 43-47. Madrid.

PEREDA, C.; DE PRADA, M. Á.; ACTIS, W. (COLECTIVO IOÉ). (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Ministerio de Educación. Colección: Estudios e Informes. Madrid. Recuperado de: [www.colectivoioe.org/uploads/dd74c555bce4df0ec4b11a1073c89f5c819abb3b.pdf](http://www.colectivoioe.org/uploads/dd74c555bce4df0ec4b11a1073c89f5c819abb3b.pdf)

TEDESCO, J.C. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Instituto Internacional

de Planeamiento de la Educación IIPPE-Unesco. París. Recuperado de: [www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluar\\_evaluaciones\\_iipe.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf)

IBIS CAPITAL. (2013). *Global e-Learning Investment Review*. Ibis Capital. Recuperado de: [www.smarthighered.com/wp-content/uploads/2013/02/IBIS-Capital-e-Learning-Lessons-for-the-Future.pdf](http://www.smarthighered.com/wp-content/uploads/2013/02/IBIS-Capital-e-Learning-Lessons-for-the-Future.pdf)

CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO. (2014). *Las escuelas de éxito. Características y experiencias. Conclusiones del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Oviedo. Recuperado de: [www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiiencuentro/22encuentroceayeconclusionesjpa.pdf?documentId=0901e72b819523f6](http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiiencuentro/22encuentroceayeconclusionesjpa.pdf?documentId=0901e72b819523f6)

LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (Lomce). (2013). Boletín Oficial del Estado del 10 de diciembre como Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. Recuperado de: [www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)

GARCÍA ARETIO, L.; RUIZ CORBELLA, M.; GARCÍA BLANCO, M. (2009). *Claves para la educación*. Narcea. UNED. Madrid.

## El autor

### Juan Antonio Aunió

Juan Antonio Aunió (Madrid, 1978) es periodista de *El País*. Es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid (2001) y master en Periodismo por la Escuela de Periodismo de la Universidad Autónoma de Madrid. Entre 2005 y 2014 trabajó en la sección de Sociedad de *El País* como redactor especializado en Educación. Es autor del libro *¿Para qué sirven los sobresalientes?* y ha participado en la obra colectiva *Los Rankings universitarios, mitos y realidades*.