

Luces y sombras de la educación en España

Lights and Shadows of education in Spain

Juan José Aparicio

La calidad del sistema educativo español no se corresponde con la rica historia y tradición cultural de nuestro país. El desenmascaramiento de ciertos prejuicios y posiciones demagógicas, el establecimiento de pruebas externas de evaluación y una decidida política para lograr un profesorado de calidad constituyen medidas imprescindibles para una mejora general del sistema.

Lamentablemente, los programas internacionales de evaluación de la enseñanza sitúan a España en los últimos puestos entre los países de la OECD y, con excepción de las escuelas de negocios¹, nuestras universidades también se encuentran en posiciones muy rezagadas en los rankings internacionales, como el Academic Ranking of World Universities de la Universidad de Shanghai. Como estos estudios internacionales echan por tierra algunos prejuicios y análisis disparatados, sostenidos por ciertas corrientes políticas y sindicales, que sorprendentemente se reclaman a sí mismas como progresistas, son considerados por estas mismas corrientes como la expresión de ciertas fuerzas del mal que habría que combatir. Sin embargo, los datos procedentes de las evaluaciones internacionales han sido escrupulosamente elaborados por sesudos expertos en evaluación educativa reconocidos internacionalmente y, gracias a estos datos, se han podido desvelar numerosos extremos sobre cuáles son las claves de una educación de calidad.

Como ha sido ampliamente documentado en Aparicio y Rodríguez Moneo (en este número), la posibilidad de que los pobres resultados de cualquier sistema educativo, y en nuestro caso del español, se deban a una insuficiente financiación, al reducido número de becas, a la falta de ordenadores, a la escasez de profesores o al tamaño excesivo de los grupos, debe ser descartada. Es más, el caso español es una de las más claras evidencias de que el volumen del gasto o el tamaño de los grupos no tienen mucho que ver con la calidad de la educación. Aunque en Aparicio (2014) se ofrecen datos más detallados, baste aquí con decir que en 2011 España dedicó una media de 9.300 dólares por alumno, lo que representaba 300 dólares más que la media de la OECD. En cuanto a la ratio alumnos/profesor era de 9 alumnos por profesor, menor a la media de la OECD que era de 13 alumnos por profesor, y, como es sabido, en esa misma fecha los resultados de las evaluaciones internacionales dejaban mucho que desear².

¹ El éxito de las escuelas de negocios españolas es muy esperanzador, porque demuestra que con una adecuada política educativa podríamos gozar de una excelente enseñanza terciaria.

² En los últimos años, la implantación de algunas medidas menores han hecho que los resultados hayan experimentado una ligera mejoría, sin que se produjera un aumento sustancial del gasto.

Así pues, y también de acuerdo con lo explicado en Aparicio y Rodríguez Moneo (en este número), no queda otra alternativa que buscar la raíz del problema, o bien en el tratamiento que se proporciona al factor alumno, o bien en las posibles deficiencias en la calidad de algún sector del profesorado o en ambas causas a la vez.

El factor alumno y el problema de los grupos heterogéneos

En lo que se refiere al tratamiento del factor alumno, el bienintencionado anhelo por lograr la tan ansiada igualdad de oportunidades ha dado origen en nuestro país a un cierto abuso de los grupos heterogéneos en la enseñanza secundaria pública. La defensa de la heterogeneidad en los grupos de enseñanza en aras de la igualdad de oportunidades traspasa a veces ciertos límites. Por ejemplo, cuando se intentan explicar los supuestos³ mejores resultados de la enseñanza privada o concertada frente a la pública suele aducirse que la razón está en que la pública tiene grupos heterogéneos y la privada no. Sorprendentemente, algunos proponen que la solución al problema es obligar a la privada y concertada a tener grupos heterogéneos.

Ciertamente, ha habido una gran oposición por parte de ciertos sectores políticos y sindicales a las prácticas de agrupamiento selectivo en la enseñanza. La razón principal es que algunos piensan que, con la separación, los alumnos más atrasados, que suelen coincidir con los procedentes de las clases sociales más desfavorecidas, se ven perjudicados. Para otros, sin embargo, la solución de los alumnos que quedan rezagados no está en los grupos heterogéneos, que provocan un empeoramiento general en la calidad de la enseñanza, sino en intentar recuperarles dotándoles de buenos profesores. De todos modos, habría que advertir que la pretensión de resolver totalmente el problema de las desigualdades sociales a través de la educación es un tanto ingenua. Steinberg (1996), por ejemplo, defiende en un libro sobre las reformas educativas, que el único modo de mejorar el rendimiento académico de los alumnos más desfavorecidos sería, no tanto actuar en el sistema educativo, sino, más bien, atacar directamente las desigualdades sociales en el ámbito donde estas se producen.

En todo caso, los resultados que arroja la investigación sobre la oportunidad de establecer grupos heterogéneos en la enseñanza han sido contradictorios, porque hay una cierta confusión sobre si los grupos deben organizarse en distintos niveles de capacidad o, simplemente, de conocimientos o si la diferenciación ha de ser entre escuelas o debe haber una diferenciación dentro de la misma escuela. Hay algunos datos que parecen demostrar que la existencia de escuelas diferentes para alumnos de diferentes niveles de capacidad o de conocimientos perjudica a los peores y, en algunos casos, incluso a los mejores⁴, pero eso no significa que un agrupamiento diferencial en las distintas áreas de conocimiento dentro de la escuela sea contraproducente, ni para los más avanzados, ni para los más retrasados. Tampoco se tiene en cuenta el hecho de que la diferenciación se haga sobre la base de la aptitud o sobre la base del nivel de conocimientos. Como se explica en Aparicio (2014), las pruebas de aptitud no discriminan las potencialidades de los alumnos en cada una de las áreas de conocimiento, de modo que clasificar a los alumnos por su supuesta capacidad general no tiene demasiado sentido.

Si se controlan estos factores, se comprueba en gran parte de los estudios realizados sobre el particular que la separación en diferentes clases de los alumnos con distintos niveles de conocimiento es beneficiosa en la enseñanza secundaria, tanto para los más avanzados como para los más retrasados (p. ej., Gentry y Owen, 1999; Kulik y Kulik, 1992; Pierce, Cassidy, Adams, Neumeister, Dixon y Cross, 2011) e, incluso, en algunos casos, en la primaria (p. ej., Nomi, 2010). A

³ Nos tenemos que mover permanentemente en supuestos, dada la ausencia de evaluaciones externas en nuestro país.

⁴ A veces se produce lo que se llama el efecto del “gran pez en estanque pequeño” (Marsh, 1987), según el cual la autoestima de los mejores se ve disminuida cuando se les sitúan en escuelas de alto rendimiento.

pesar de estas evidencias, las fuertes presiones por parte de ciertas corrientes ideológicas han dado lugar a que en la mayoría de los países se imponga una enseñanza comprensiva.

Ocurre, sin embargo, que la realidad es tozuda y no puede ignorarse el hecho de que lo que los alumnos pueden aprender depende de lo que ya saben con lo que, si en una clase hay alumnos que saben más y otros que saben menos, habría que enseñar cosas distintas al mismo tiempo y eso es sencillamente imposible. Por esta razón, aunque, como se ha dicho, casi todos los países han adoptado la enseñanza comprensiva, en prácticamente todos los sistemas educativos las escuelas se las ingenian para introducir ciertas prácticas selectivas en la enseñanza secundaria (LeTendre, Hofer y Shimizu, 2003) y, en algunos casos, en la enseñanza primaria (Chorzempa y Graham, 2006; Tach y Farkas, 2006). Incluso, algunos sectores de la izquierda, antiguamente fervorosos partidarios de los grupos heterogéneos, han cambiado sus puntos de vista hacia una mayor selectividad en la enseñanza (véase p. ej., Blair, 1996).

En nuestro país, sin embargo, ha habido una cierta obstinación por hacer obligatorios los grupos heterogéneos. Se ha ofrecido, incluso, lo que para algunos sería la solución mágica del problema. Se trata de la propuesta de Johnson y Johnson (1989) o Slavin (1995) de introducir grupos colaborativos en las clases de alumnos con diferentes niveles de conocimiento. No se sabe exactamente por qué razón este procedimiento permitiría el aprendizaje de alumnos con diferentes niveles de conocimiento, más allá de que los que más saben suplanten al profesor y enseñen a los que menos saben. También se ha invocado la teoría sobre el aprendizaje entre iguales –que, por cierto, supuestamente serían desiguales– en lo que hace muchas décadas Vigotski llamaba zona de desarrollo próximo. En cualquier caso, la investigación ha mostrado las limitaciones de esta propuesta (Dillenbourg, 1999; Kirschner, Paas y Kirschner, 2009; Nokes-Malach, Meade y Morrow, 2012), cuya discusión excede los límites de este artículo.

A modo de resumen puede decirse que los grupos heterogéneos que intentan imponerse en nuestro sistema educativo no reportan ningún beneficio, ni para la igualdad, ni, por supuesto, para la calidad de la enseñanza. Las complejidades que para el buen profesor entrañan los grupos de alumnos con niveles de conocimiento muy dispares pueden desembocar en un empeoramiento de los resultados y no es infrecuente en nuestro país escuchar a buenos profesores quejarse del escollo que supone lidiar con grupos heterogéneos.

Además, como las diferencias entre los alumnos están presentes ya en la enseñanza primaria, si no se pone remedio a estas diferencias en este ciclo con una enseñanza de calidad impartida por buenos profesores, puede ocurrir que dichas diferencias, lejos de superarse, se agraven todavía más. Esta es la razón principal por la que la calidad de la enseñanza primaria es esencial.

No obstante, las dificultades derivadas de los grupos heterogéneos se manifiestan con más intensidad en la enseñanza secundaria, lo que hace que en ocasiones se cree un retraso en los alumnos que ha llegado a producir altas tasas de fracaso escolar y que, incluso, en algunos casos llega a prolongarse hasta la universidad. Así que, si no se pone remedio con una enseñanza de calidad impartida por buenos profesores, el atraso de algunos alumnos puede ir acumulándose a lo largo de los sucesivos cursos y ciclos de enseñanza. De ahí la recurrente queja de algunos profesores respecto al bajo nivel de los alumnos que reciben de los cursos o ciclos precedentes.

En suma, el intento de algunos por encontrar atajos para lograr la igualdad de oportunidades, al margen de la mejora en la calidad del profesorado, ha dado lugar a que en algunas ocasiones pretenda imponerse la igualdad en el punto de llegada, igualando siempre por abajo, y no en el punto de partida, resolviendo el problema en origen. Debe insistirse una vez más en que una verdadera igualdad sólo puede lograrse con una enseñanza de calidad.

Las posibles carencias en el profesorado y el problema de la ausencia de pruebas externas de evaluación en nuestro país

En cuanto a la posibilidad de que alguna parte del profesorado careciera de las dotes que califican a un buen profesor o no empleara los métodos oportunos es de difícil verificación, porque una de las características más llamativas del sistema educativo en España, que lo distingue del resto de los países, es la ausencia de evaluaciones externas normalizadas sobre lo que nuestros alumnos saben. De acuerdo con lo explicado en Aparicio y Rodríguez (en este número), sin evaluación externa de alumnos –lo que vulgarmente se conoce como reválidas–, no puede establecerse con todo rigor si contamos o no con un profesorado de calidad.

La íntima relación existente entre la ausencia de evaluaciones externas y la posible falta de calidad de parte del profesorado obliga a redirigir este discurso, aunque sea brevemente, hacia la resistencia progresiva a realizar pruebas externas de evaluación de alumnos que se ha venido dando en nuestro país en los últimos años.

En Arroyo (2014) se describe la evolución que siguieron estas pruebas externas en la II República y posteriormente en el franquismo, hasta que poco a poco fueron suprimidas en la democracia. Los sucesivos intentos posteriores para recuperarlas han tropezado siempre con una oposición frontal por parte de ciertas corrientes políticas y sindicales. Muchos de los intervinientes en temas educativos, pertenecientes a estos ámbitos, se dan por satisfechos con las pruebas para acceder a la universidad que ellos suponen que podrían cumplir el papel de las pruebas externas.

Sin embargo, la idoneidad de este tipo de pruebas no está nada clara. Pérez Boldó (2014), por ejemplo, refiriéndose a la prueba de historia en la selectividad, nos dice como resumen de su artículo que “se ha dado lugar a un modelo de prueba de PAU que no sólo no selecciona a los mejores alumnos, sino que perturba gravemente la enseñanza de la historia en las aulas de institutos y colegios” (pág. 192). En la práctica, las pruebas de acceso a la universidad (PAU) sólo pretenderían diferenciar a los alumnos para que los supuestamente mejores entren en ciertas facultades críticas o especialmente solicitadas, como medicina o alguna ingeniería, y los supuestamente peores se repartan en el resto, pero en ningún caso pretenden averiguar con un cierto rigor lo que realmente saben los alumnos.

De hecho, casi la totalidad de los estudiantes superan las pruebas de selectividad. Hay, pues, una contradicción entre los resultados de las pruebas internacionales en los que gran parte de nuestros jóvenes parecen carecer de las competencias que se espera deben poseer a su edad y los resultados de las pruebas de selectividad, según los cuales prácticamente todos los alumnos disponen de dichas competencias.

La inexistencia en nuestro país de pruebas externas normalizadas de evaluación de alumnos se justifica a veces por razones de equidad social⁵. Presumiblemente, la implantación de estas pruebas destaparía grandes diferencias entre los alumnos y, como se supone que, en ausencia de una enseñanza de calidad, los alumnos procedentes de las clases más desfavorecidas obtendrían peores resultados, no podría evitarse que los mejores, procedentes de las clases más acomodadas, accedieran a cotas educativas superiores, gozando, así, de mayores oportunidades que los primeros.

Pero los problemas no se resuelven ocultándolos. Si hay jóvenes que tienen una menor capacidad y conocimientos, lo que debe hacerse es, en primer lugar, combatir de raíz dichas diferencias con una educación infantil y primaria impartida por un profesorado de calidad y, en último término, instaurando programas apropiados de enseñanza compensatoria. Impidiendo que se averigüe lo que saben nuestros jóvenes, sólo conseguimos imposibilitar la investigación, la evaluación y la mejora del sistema.

⁵ Algunos emplean como argumento de su negativa a las pruebas externas la oposición en contra de los exámenes de la Institución Libre de Enseñanza, pero esa postura era, más bien, un posicionamiento en contra de los exámenes memorísticos y no en contra de averiguar qué es lo que los alumnos saben.

Todavía más grave, cuando, como ha ocurrido o incluso ocurre en algunas circunstancias en algunos países, lo que se pretende con la educación es manipular la conciencia de los jóvenes, entonces no es conveniente averiguar qué es lo que saben, entre otras razones porque el objetivo es que sepan sólo lo imprescindible para poder ser manipulados. En esta circunstancia, además, no se requiere un profesorado de calidad, sino sólo que esté bien aleccionado para cumplir con su labor de adoctrinamiento.

El estancamiento en la calidad de la enseñanza primaria y el efecto de los cambios sociales habidos en los años 60 y 70 en la calidad de la enseñanza secundaria

Aunque se lo propuso, la II República no consiguió extender la enseñanza primaria a toda la población, al coincidir con la crisis económica del 29. Sí que logró, sin embargo, avanzar en la creación de un cuerpo de magisterio relativamente solvente, gracias a la insistencia de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) que, dado su trasfondo reformista liberal, era consciente de la trascendencia de la educación; y, aunque se inició en la universidad, pronto se persuadió de la importancia capital de la enseñanza primaria.

La influencia de la ILE hizo que en la II República se crearan 7.000 nuevas plazas para maestros, se incrementara su sueldo, se establecieran los cursillos de selección profesional, se reformaran las Escuelas Normales del Magisterio, se creara en Madrid en 1932 y luego en Barcelona la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, se pusiera en marcha el Patronato de las Misiones Pedagógicas y se reforzara la Junta de Ampliación de estudios creada en 1907 que instauró, a su vez, el Instituto-Escuela con sus sedes en los Altos del Hipódromo –actual Instituto Ramiro de Maeztu- y Retiro –actual Instituto de Isabel la Católica- (véase Martínez Alfaro, en este mismo número).

Uno de los cometidos asignados a los maestros consistía en contrarrestar la educación que se proporcionaba desde el púlpito en las zonas rurales. No obstante, su misión principal era la de propagar en las pequeñas poblaciones, tanto la cultura como los ideales de la República, no sólo a los niños de las escuelas, sino también a los adultos, promoviendo todo tipo de actividades culturales, que incluían la fundación de bibliotecas, la promoción de cursos o la organización de seminarios y conferencias.

El papel que desempeñaron los maestros en la República sirvió de excusa para que, terminada la guerra civil, fueran sometidos a una extensa purga. Una secuela de esta purga es que el franquismo se vio obligado a improvisar de la nada un nuevo cuerpo de magisterio, que inculcara los nuevos ideales. Tuvo, también, que reformar a su medida las Escuelas Normales del Magisterio y reconstruir de nuevo las Secciones de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras de Madrid y Barcelona. Pero el nuevo régimen parecía más interesado en la propagación de ciertos valores que en la cultura, con lo que se incorporaron al magisterio personas que a duras penas sabían leer y escribir, pero cuyo mérito radicaba en haber sido combatientes en el bando franquista.

A lo largo de los años, el cuerpo de magisterio experimentó una leve mejoría por el relativo aumento en el rigor de las oposiciones, pero se resistió a una decidida mejora debido al bajo nivel, tanto de las Escuelas Normales, como de los aspirantes a maestros. Con la excepción de algunos colegios privados religiosos o los creados por ciertos sectores progresistas de la burguesía, la enseñanza primaria continuó siendo de baja calidad, de manera que, mientras disminuían las diferencias sociales en lo económico, aumentaban en lo cultural. Paradójicamente, después de la muerte de Franco, las diferencias culturales fueron atenuándose gracias a la pintoresca política de disminuir el nivel de los más avanzados.

Con la democracia se produjo un rápido cambio en el sistema de valores de los maestros, pero no mejoró sustancialmente su competencia docente. Las oposiciones a magisterio fueron haciéndose cada vez menos exigentes y existen numerosos indicios de que el nivel de los maestros en lo que se ha llamado alfabetización cultural no ha experimentado grandes avances. Una posible causa de esta insuficiente mejora del magisterio es que los requisitos para ingresar en

las Escuelas Normales, convertidas más tarde en Facultades de Educación, no son especialmente duros, con lo que, por mucho que sea el esfuerzo volcado en los estudiantes, los resultados no pueden ser demasiado brillantes. Eso sí, los maestros abandonaron la hermosa denominación de “maestros” para reivindicar el nombre de “profesores”, primero de “enseñanza general básica” y, posteriormente, de “primaria”⁶.

En cuanto a la enseñanza secundaria, aunque los profesores de instituto también fueron víctimas de purgas selectivas después de la guerra civil, los institutos conservaron, sin embargo, un alto nivel de calidad, debido, fundamentalmente, a que, por un lado, permanecieron muchos de los catedráticos de la República, incluso aquellos que no eran reconocidamente franquistas, que junto con los franquistas mantuvieron gran parte de los presupuestos de la ILE (Arroyo, 2013). Por otro lado, la salvaguarda de la calidad se debió también a que las oposiciones a catedrático de instituto conservaron casi todo su rigor. Esto último, probablemente, porque a la enseñanza secundaria sólo accedían los hijos de la burguesía. En 1953 se crea, además, el cuerpo de Inspectores de Enseñanza Media, al que accedieron alguno de los más eminentes catedráticos, contribuyendo, así, al mantenimiento de la calidad de la enseñanza secundaria pública (Arroyo, 2013). La enseñanza religiosa, sin embargo, adolecía de un nivel muy bajo, fundamentalmente porque el profesorado muchas veces impartía las más variadas asignaturas escudándose en estudios religiosos recibidos en sus respectivos noviciados.

El panorama cambió como consecuencia de la rápida transformación social y económica que se produjo en España, a partir de los años 60 del siglo pasado, que hizo que numerosas personas se otorgaran a sí mismas el estatus de clase media, acogiéndose a su nivel de renta, aunque su nivel cultural dejara mucho que desear. De este modo, el problema del origen familiar ya no se circunscribía a los más desfavorecidos, sino que se extendió a amplias capas de la población que formaban las nuevas clases medias con un nivel cultural muy bajo. Las familias pertenecientes a estas nuevas clases medias, al no ser especialmente ilustradas, no exigían una enseñanza de calidad, sino una enseñanza expendedora de diplomas o títulos –que tenían que ser universitarios, porque los de formación profesional no valían–, con los que pensaban que sus hijos iban a ascender en la escala social o, al menos, a conservar el estatus social recién alcanzado por ellos mismos.

En este contexto de rápida transformación social habida en los años 60 y 70 del siglo pasado se produjo una avalancha de alumnos hacia la enseñanza secundaria, desde una enseñanza primaria que, como se ha dicho, dejaba mucho que desear. En Arroyo (2014) se reproducen los datos del libro blanco en los que se proporciona una comparación entre la cifra de alumnos en el curso 56-57 y la del curso 66-67. En ellos se puede comprobar cómo se multiplica en estos años el número de alumnos en la enseñanza secundaria.

La creación de los ICE's en la ley de educación de Villar Palasí de 1970, a imagen de lo ya existente en otros países avanzados, representó un intento por revertir el deterioro de la educación secundaria que se avecinaba, pero el esfuerzo para resolver el problema con acciones formativas, aunque tuvo un considerable éxito en algunos lugares, como en el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, fue poco a poco perdiendo fuelle. Las razones de este fiasco fueron de diverso orden. En primer lugar, porque los cursos de formación inicial se proporcionaban con anterioridad a las oposiciones para quienes no sabían si iban a llegar a ser profesores. Probablemente también, porque las nuevas cohortes de aspirantes a profesores carecían de las condiciones mínimas para aprovechar la formación inicial o porque, sencillamente, la calidad del profesorado no estaba entre los objetivos de los políticos que fueron sucediéndose.

⁶ La cuestión de los nombres no carece de importancia, porque los sindicatos y ciertos sectores políticos trataron de instaurar el llamado “cuerpo único de enseñantes”. Esta propuesta, que tenía la intención de establecer la igualdad entre todos los docentes, ha tenido ciertos inconvenientes, como la confusión en el análisis de los problemas a los que debe enfrentarse el profesor, que no son los mismos en la enseñanza primaria que, por ejemplo, en la universidad.

En todo caso, el efecto principal que produjo la mencionada avalancha de alumnos hacia la enseñanza secundaria es que obligó a los responsables educativos a improvisar un gran número de profesores que entraron en los centros como interinos, con criterios no demasiado rigurosos. Como la convocatoria de oposiciones no alcanzaba a cubrir los puestos necesarios, durante los años sucesivos en los que continuó incrementándose el número de alumnos, siguió aumentando la necesidad de contratar a cada vez más interinos.

Para resolver el problema de la proliferación de interinos, el primer gobierno de la UCD decidió convertirlos en funcionarios por la vía rápida, con lo que el prestigioso cuerpo de profesores de instituto vio reducida su valía. Pero el problema no se detuvo ahí porque continuaron contratándose interinos. Incluso, al disminuir la afluencia de alumnos siguieron aumentando los interinos, aduciéndose motivos tales como el de cubrir las bajas o ausencias temporales de los profesores funcionarios.

La defensa por parte de los sindicatos a favor del mantenimiento del empleo, hizo que no fuera posible prescindir de los interinos. Si a esto se suma el argumento de considerar los años de experiencia como un mérito para obtener una plaza de funcionario, se completaba el círculo para que se desvirtuaran definitivamente las oposiciones. Podía darse el caso de un profesor que no siendo del todo competente sólo tenía que permanecer un determinado número de años como interino para pasar a ser funcionario. De hecho, actualmente el mérito que más cuenta en el proceso de selección de los profesores es el de los años de servicio como interinos, aunque, como se ha explicado en Aparicio y Rodríguez Moneo (en este número), la experiencia que va más allá de uno o dos años no tiene nada que ver con la competencia del profesorado. En la actualidad se ha intentado paliar el problema, contratando como interinos a aquellos que, no habiendo aprobado las oposiciones, quedan, sin embargo, en los puestos más cercanos al aprobado, pero de ese modo los años de servicio siguen siendo decisivos.

Otro factor no desdeñable que contribuyó al deterioro de la enseñanza secundaria es que con las sucesivas reformas educativas algunos profesores de enseñanza primaria se incorporaron a la enseñanza secundaria. El resultado fue que un número considerable de profesores de enseñanza primaria se convirtieron en profesores de enseñanza secundaria, sin haber cursado la carrera correspondiente a la asignatura que elegían impartir, aunque, como se ha explicado en Aparicio y Rodríguez Moneo (en este número), el conocimiento de la materia es la principal característica del buen profesor en enseñanza secundaria. Este presupuesto se conculca también, cuando, como consecuencia del ajuste de horarios u otros factores se produce una desubicación del profesorado, de modo que al licenciado en Químicas puede asignársele la enseñanza de Física o Matemáticas.

Si a todo ello se añade el problema de la política un tanto alocada de inmigración, la consecuencia es que, como dice Arroyo (2012), “La expansión de los centros públicos ha ido acompañada de una proletarización, gremialización y pauperización, y no sólo intelectual, de su profesorado, dada la necesidad de cubrir una demanda cada vez más heterogénea y diversa creada por la inmigración y la falta de una auténtica formación y selección de docentes”.

Probablemente, razones de oportunidad política explicarían que nadie quiera reconocer que una razón importante por la que padecemos una enseñanza de baja calidad se debe a la falta de competencia de una parte del profesorado. Por el contrario, han proliferado los “expertos” con discursos vacíos, tales como que la enseñanza mejoraría, si se tuvieran en cuenta las inteligencias múltiples, si se fomentara la creatividad o, incluso, si se adaptase a la sociedad del conocimiento o respondiera a los retos del siglo XXI.

El estancamiento en la calidad de la universidad y el desempleo de los jóvenes

En contra de lo que ocurre en la mayoría de los países, en España la universidad monopoliza la educación terciaria en detrimento de la formación profesional. Esta circunstancia hace que se desvirtúen, en cierto modo, los fines de la uni-

versidad. No es esta, sin embargo, la principal causa que explicaría la escasa relevancia de las universidades españolas en los rankings internacionales. Habría que considerar, también, otras razones por las que se ha abandonado la reivindicación de los estudiantes de izquierdas que en la transición exigíamos una universidad científica y de calidad.

Entre estas razones estarían, en primer lugar, los criterios de financiación. En el mundo desarrollado, la financiación de las universidades depende, directa o indirectamente, de su contribución al conocimiento. Cuanto mayor es la cantidad de publicaciones, investigaciones, etcétera de sus profesores, mayores son los fondos que reciben sus universidades, bien a través de las tasas que pagan los alumnos, cuya cuantía depende de la calidad de la universidad, o bien directamente de las agencias estatales o de los donantes, lo que también depende de la calidad de la universidad.

En nuestro país la financiación principal proviene del dinero público que se distribuye en función del número de alumnos, sea cual sea la calidad de la universidad. Las tasas que pagan nuestros alumnos sólo cubren el 17% del gasto y el 27% no pagan ni siquiera ese 17% porque están becados por la administración pública. Ello hace que las universidades intenten aumentar el número de alumnos ad infinitum. El incremento en el número de alumnos proporciona a la universidad la oportunidad de crear plazas para profesores, de modo que el poder de la universidad no reside en su capacidad para generar conocimiento, sino en su capacidad para contratar a nuevas personas⁷.

A la ausencia de incentivos para que las universidades incorporen a profesores capaces de generar conocimiento se une el fenómeno de la endogamia. Este fenómeno se justifica por argumentos tales como la defensa del mantenimiento y la promoción en el empleo de los “trabajadores de la enseñanza”, dentro de lo que se considera que es la misma “empresa” que los contrató inicialmente.

En ninguna de las mejores universidades del mundo desarrollado un profesor puede promocionarse en su misma universidad. Una de las razones es que, si un joven investigador destaca en su ámbito, tutorizado por un maestro eminente, en esa misma universidad ya está ese maestro para cubrir las necesidades del centro y el nuevo investigador tiene que postularse en otra universidad donde haya un puesto vacante en esa área. Sea ésta u otra la razón principal por la que no hay endogamia en otras universidades, puede afirmarse que, si una universidad se ve obligada a contratar a profesores foráneos, hay muchas más probabilidades de que el criterio de contratación del profesor sea el de su capacidad para generar conocimiento.

En cualquier caso, la necesidad de las universidades de reclutar a cada vez más alumnos para poder contratar a más profesores y administrativos⁸, junto con el afán de algunos políticos y sindicalistas para aumentar hasta límites insospechados el número de universitarios⁹ desembocó en la existencia de un desmesurado número de jóvenes con un nivel relativamente bajo, pero, eso sí, en posesión de un título universitario, aunque de dudosa utilidad. Según los datos de la OECD (2015) el 40% de los jóvenes españoles entre los 25 y 34 años están en posesión de un título universitario, muy por encima de la media en la UE y la OECD que está en el 32%. Según esos mismos datos, el porcentaje de población con estudios terciarios en España es del 34,7%, superior a la media de la OECD y a la media de la UE y a la de algunos países como Alemania que es del 27,1% o la de Francia que es del 32,0%.

Estos porcentajes de jóvenes universitarios en España podrían parecer a simple vista un logro, pero, si se repara en el

⁷ Cuando se ha agotado la posibilidad de que el aumento del número de alumnos alimentara la necesidad de nuevos profesores, en algunos centros se ha recurrido a la artimaña de aumentar el número de asignaturas.

⁸ La universidad española también se caracteriza por el desproporcionado número de contratados o funcionarios de administración y servicios.

⁹ Además de la mencionada reivindicación de una universidad científica y de calidad, en la transición también se reivindicaba que el hijo del obrero fuera a la universidad, pero eso no significaba colar a todo el mundo en la universidad, sino dotar al hijo del obrero de la suficiente capacidad para acceder a la universidad.

bajo nivel, detectado en las pruebas PISA, con el que llegan los estudiantes desde la enseñanza secundaria a la universidad, se comprenderá que, según la OECD (2015), las puntuaciones obtenidas (en diversas materias) por la población española con título universitario son sensiblemente más bajas que las de la media de la OECD. Según este estudio, sólo el 12% de los universitarios españoles alcanza resultados excelentes frente al 24% en la OECD.

La política de igualar por abajo, si bien obstaculiza los avances en los límites superiores, no impide que los límites inferiores se desplomen cada vez más, llegándose a cotas muy altas de fracaso escolar. Así, el desempleo juvenil, que roza el 40% frente a casi el 18% de la UE, no sólo se explica por el desmesurado número de universitarios de bajo perfil, sino también por el bajísimo nivel de los que no son universitarios. El 36% de la población española de entre 25 y 34 años no tiene ni el Bachillerato, cuando en la OECD, este porcentaje es del 17%. Según estos mismos datos de la OECD (2015) en 2014 había un 24,3% de jóvenes que ni estudiaban ni trabajaban frente al 15,6% de media en los países de la OECD y sólo por delante de Grecia, Italia y Turquía.

Posibles líneas de actuación para la mejora de la enseñanza en España

España es un país con una larga y riquísima tradición cultural que no se compadece con la exigua calidad de nuestro sistema educativo actual. Partiendo del examen de las investigaciones internacionales sobre la calidad de la educación, realizado en Aparicio y Rodríguez (en este número), podrían sugerirse al menos seis pautas de intervención, indispensables para remediar este estado de cosas. Estas pautas serían las siguientes:

1) Una decidida política para poder contar con un profesorado de calidad. Esto se consigue introduciendo procedimientos de selección rigurosos y emprendiendo una mejora radical de la formación inicial. Una de las características más destacables en los países con sistemas educativos de éxito es la alta exigencia en los métodos de reclutamiento del profesorado. En estos países sólo los mejores llegan a ser profesores.

Algunas medidas para lograr esta meta, serían, en primer lugar, hacer una cierta selección de los estudiantes que vayan a cursar el grado universitario requerido para llegar a ser profesores, de modo semejante a como ocurre con el ingreso a las facultades de Medicina. En segundo lugar, los egresados de las facultades que aspiren a ser profesores deberían someterse a un examen en el que mostraran el dominio del contenido de la materia que vayan a impartir, en la secundaria, o su grado de alfabetización cultural, en la primaria. Como ocurre en muchos países, en dicho examen podrían contemplarse algunos otros méritos como el expediente académico. Ahora bien, si queremos contar con un cuerpo de profesores de calidad, es esencial eliminar merecimientos infundados, como el ya analizado más arriba de los años de experiencia.

Después de completar los estudios universitarios y pasar el examen de acceso, debería proporcionarse a los aspirantes a profesor una formación didáctica de carácter general, para los de primaria, y específica, para los de secundaria, combinada con un programa de mentoría.

La formación continua podría también mejorar la calidad del profesorado, si se imparte con un enfoque reflexivo. Ahora bien, dicha formación debe dirigirse a profesores mínimamente cualificados. Jamás se debe intentar resolver el problema de un profesorado insuficientemente capacitado con cursos de actualización.

2) La implantación de pruebas externas de evaluación de alumnos. Sin pruebas externas normalizadas no puede evaluarse ni al profesor, ni a los centros, ni al sistema mismo. Es más, se obstaculiza enormemente la investigación y, en general, se impide en gran medida que pueda mejorarse el sistema.

3) La introducción de un programa de evaluación del profesorado, de los centros y del sistema en general, lo cual requiere, como se ha dicho, la puesta en práctica de pruebas externas normalizadas. Su existencia no necesariamente

implica que el profesorado o los centros vayan a ser evaluados, pero sin ellas no es posible emplear medidas como la del valor añadido, ni constatar si el centro cumple con los estándares que deben exigírsele.

4) Proporcionar una mayor autonomía a los centros. En nuestro país los centros son sometidos a un control feroz por parte de las autoridades autonómicas¹⁰, especialmente en las más “nacionalistas”. Los centros, sin embargo, deben responder a los retos de las comunidades locales en las que se encuentran, para lo que se exige un cierto margen de independencia. Esta autonomía se extiende incluso a que los centros puedan tener cierta capacidad para escoger los profesores que van a incorporarse a ellos. Obviamente, la autonomía debe ir acompañada de una rigurosa evaluación sobre el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje por parte de los alumnos. Sin evaluación, la autonomía acaba desembocando en un auténtico despropósito.

5) Constituir los grupos de clase, de modo que se equipare el nivel de conocimiento de los alumnos. Una buena estrategia para conseguirlo es introducir lo que en el mundo anglosajón se llama “setting” que consiste en organizar a los alumnos según los niveles de conocimiento en las diferentes asignaturas. Este procedimiento obliga a ser muy cauteloso para evitar: a) que la baja expectativa del profesor con los alumnos de los “sets” inferiores haga que disminuya su rendimiento por debajo de lo esperado y b) que a los sets inferiores vayan los peores profesores. Con este tipo de organización se espera que los mejores profesores empleen los métodos oportunos para conseguir recuperar a los alumnos más retrasados en las diferentes asignaturas. En todo caso el modo de abordar la afluencia de alumnos con diferentes niveles de conocimiento debe dejarse en manos de las escuelas.

6) Reforzar la formación profesional secundaria y terciaria. Es necesario dotar de prestigio a la formación profesional y persuadir a los jóvenes y, sobre todo a sus padres, que las profesiones se aprenden con el uso de técnicas de enseñanza de formación profesional para cuya puesta en práctica la Universidad no está especialmente dotada. Aunque, en muchos casos, en la Universidad pueden aprenderse los fundamentos para poder adquirir posteriormente destrezas profesionales, estas destrezas deben enseñarse en centros de formación, como cuando un aspirante a juez o a diplomático debe aprender Derecho en una Facultad universitaria, pero, luego, recibe un adiestramiento profesional en la Escuela Judicial o en la Escuela Diplomática. En muchos otros casos, sin embargo, no se requiere que un buen profesional pase por la Universidad.

Bibliografía

- APARICIO, J. J. (2014). Posibilidades y límites de la enseñanza comprensiva. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 43, 11-38.
- ARROYO, F. (2012). Bachillerato, Élite y Educación. *Encuentros multidisciplinares*, 42 (XIV), 49-57.
- ARROYO, F. (2013). Carlos Vidal Box y la “Guía de los recursos pedagógicos en Madrid y sus alrededores”. En P. Paneque Salgado y F. Ojeda Rivera (Eds.), *El viaje en la geografía moderna*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad Internacional de Andalucía.
- ARROYO, F. (2014). Bachillerato y universidad: selectividad o disfunción. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 43, 147-165.
- BLAIR, T. (1996). Comprehensive schools: a new vision. Discurso de Tony Blair, líder del partido laborista, en Didcot Girls’s School, Oxfordshire el Viernes 7 de Junio de 1996 (Labour Party press release).

¹⁰ Como se recoge en los estudios de la OECD, la falta de autonomía de los centros en España es sólo comparable a la de Grecia.

- CHORZEMPA, B. F. Y GRAHAM, S. (2006). Primary-grade teachers' use of within-class ability grouping in reading. *Journal of Educational Psychology, 98*, 529–541.
- DILLENBOURG, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- GENTRY, M. Y OWEN, S. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly, 43*, 224-243.
- JOHNSON, D.W., Y JOHNSON, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.
- KIRSCHNER, F., PAAS, F. Y KIRSCHNER, P. A. (2009). A cognitive load approach to collaborative learning: united brains for complex tasks. *Educational Psychology Review, 21*, 31-42.).
- KULIK, J. A. Y KULIK, J. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly, 36*, 73–77.
- LETENDRE, G., HOFER, B. Y SHIMIZU, H. (2003). What is tracking? Cultural expectations in the United States, Germany, and Japan. *American Educational Research Journal, 40*, 43– 89.
- MARSH, H. W. (1987). The big-fish–little-pond effect on academic selfconcept. *Journal of Educational Psychology, 79*, 280–295.
- NOKES-MALACH, T. J., MEADE, M. L. Y MORROW, D. G. (2012). The effect of expertise on collaborative problem solving. *Thinking and Reasoning, 18*, 32-58.
- NOMI, T. (2010). The effects of within-class ability grouping on academic achievement in early elementary years. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 3*, 56–92.
- PIERCE, R. L., CASSADY, J. C., ADAMS, C. M., SPEIRS NEUMEISTER, K. L., DIXON, F. A. Y CROSS, T. L. (2011). The effects of clustering and curriculum on the development of gifted learners' math achievement. *Journal for the Education of the Gifted, 34*, 569-594.
- OECD (2015). *Panorama de la educación: Indicadores de la OECD Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- PEREZ BOLDÓ, A. (2014). La prueba de Historia de España del bachillerato LOGSE: un caso particular especialmente significativo. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa, 43*, 177-193.
- SLAVIN, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- STEINBERG, L. D. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon and Schuster.
- TACH, L. M. Y FARKAS, G. (2006). Learning-related behaviors, cognitive skills, and ability grouping when schooling begins. *Social Science Research, 35*, 1048–1079.

Resumen

En este artículo se discuten las posibles razones que hacen del sistema educativo español un sistema tan poco eficaz. Se tratan en primer lugar los problemas vinculados al factor alumno y a los grupos heterogéneos. A continuación se

considera el tema de la ausencia de evaluaciones externas y el problema de la posible falta de calidad del profesorado, para pasar a la cuestión de la universidad y al insuficiente nivel de formación de los jóvenes. Finalmente se sugieren algunas de las posibles líneas de actuación que podrían mejorar el sistema.

Palabras clave: Calidad de la enseñanza, calidad del profesorado, grupos heterogéneos, historia reciente de la educación en España, enseñanza universitaria.

Abstract

This article discusses the potential reasons that make the Spanish educational system an ineffective system. First are treated problems linked to the student factor and heterogeneous groups. Then the issue of the absence of external evaluations and the problem of the possible lack of teacher quality are discussed, to move to the topic of the university and the inadequate level of training of young people. Finally, some possible lines of action that could improve the system are suggested.

Key Words: Teaching quality, teacher quality, heterogeneous groups, recent history of education in Spain, higher education.

Juan José Aparicio
Universidad Complutense de Madrid
jjaparc@ucm.es