

Una vindicación de las escuelas españolas*

JULIO CARABAÑA

Catedrático de Sociología

1.- La vindicación

Hay quien sostiene que la combinación de liberalismo y democracia que caracteriza los procesos de elección y gestión de nuestros centros, más la atribución sistemática de objetivos actitudinales a todas las enseñanzas, son un eficaz instrumento de educación política y moral. Otros, en cambio, pretenden que la educación moral en nuestras escuelas está en decadencia, y aducen como prueba el vandalismo de los estudiantes, la falta de respeto de los padres, la quiebra de autoridad de los profesores. Respeto estos argumentos, e incluso admiro su audacia. Pero como sobre esta cuestión de la educación moral no he logrado encontrar ni evidencia empírica convincente ni argumentos razonables del tipo de los que he aducido sobre los procesos, no me siento seguro al hablar de este tema. Permítanme zafarme de él citando a un simple periodista: “Puede que sea verdad, puede que la juventud de hoy sea tan malcriada, inculca y violenta como nos la pintan: si no fuera así, no llevaríamos veintitantos siglos diciendo que la juventud de hoy no vale nada” (Enric González, “Jóvenes”, *El País*, 21-9-09).

No puedo decir mucho de los métodos de enseñanza que se usan en nuestras escuelas, por la simple razón de que apenas los conozco. No les extrañe a ustedes que, como yo, se habrán preguntado muchas veces cómo saben algunos con tanta seguridad lo que pasa en las clases de los demás sin haber estado nunca en ellas. Muchos, sin embargo, juzgan tan deleznable las prácticas didácticas de nuestros maestros que tienen cualquier innovación por buena. No voy a caer yo en el vicio contrario del optimismo panglosiano, pero no me puedo creer que haya quedado sin fruto tanta buena semilla como aquí y en centros como éste se ha sembrado, que toda haya caído en caminos y piedras y que los jóvenes que han sentido vocación por la enseñanza no hayan sido, salvo excepciones, tierra abonada para nuestras enseñanzas; hace ya tanto tiempo que se viene renovando la pedagogía, innovando la didáctica, fustigando la ciega imitación y fomentando la investigación y la crítica que, por lerdos que hayan sido nuestros alumnos, algo hemos de haber mejorado. Más aún, creo que tanta y tan buena gente como se dedica a enseñar han tenido que mejorar la práctica de este oficio hasta el límite de lo socialmente posible, pese incluso, si ello ha sido preciso, a la formación que han recibido. Quien oponga a esto que el fallo no está en la

gente ni en la pedagogía, sino en la organización de las escuelas, tiene que explicar por qué son tan semejantes las prácticas didácticas de centros con organizaciones tan distintas como los privados y los públicos.

Otros procesos son más transparentes que los del aula. Las libertades de elección de centro de los padres y de participación escolar de la comunidad educativa, tal y como fueron establecidas por la LOECE (1981) y la LODE (1985) y que han quedado esencialmente confirmadas en las Leyes posteriores, son muy probablemente únicas en el mundo.

En efecto, en pocos países del mundo (Bélgica, Holanda y pocos más) se puede elegir cualquier centro, público o privado, todos sostenidos con fondos públicos, sin más limitación que el número de plazas. En Estados Unidos, por ejemplo, meca del liberalismo, no hay dineros públicos para los centros privados y la gente tiene que ir a la escuela de su distrito (hasta el punto de que la única manera de elegir de escuela es cambiar de barrio). La elección de centro se considera una utopía ultraliberal, ensayada en cuidadosos y controlados experimentos (como los célebres “cheques escolares”) y practicada regularmente en contados distritos escolares (por ejemplo Chicago).

Además de esta amplia posibilidad de “salida”, nuestro sistema ofrece a padres y a alumnos una no menos amplia posibilidad de “voz” en la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos¹. Considerada excesiva por unos e insuficiente por otros, no cabe duda de que, con todas las deficiencias de su funcionamiento, es más de lo que ofrecen la mayor parte de los sistemas educativos del mundo en materia de participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros.

Me alargaré, en cambio, con lo que tengo por muy seguro, los aspectos cognitivos o intelectuales de la escuela, a los que en realidad se reducirá esta vindicación, en la que hablaré en adelante de enseñanza y evitaré hablar de educación. Pues en este aspecto pisamos suelo firme.

Sabemos hoy, en efecto, de modo fehaciente gracias a PISA que la Enseñanza Básica española está entre las más eficaces del mundo. Los alumnos de la Enseñanza Básica

española desarrollan su capacidad cognitiva y aprenden los contenidos del currículo de la ESO hasta un nivel comparable al de los alumnos de los otros países de la OCDE, que a su vez están con gran diferencia a la cabeza de todos los del mundo.

Sabemos, además, que dentro de estos países España es líder en eficiencia, es decir, líder en la relación entre medios y resultados. Es superada sólo por los países orientales de Europa (República Checa, Hungría, Polonia), que gastan menos para obtener resultados semejantes y por Corea del Sur e Irlanda, que obtienen mejores resultados con parecido gasto. El resto de países europeos, y Estados Unidos en particular, gastan más (algunos mucho más) para obtener resultados más o menos iguales.

Mi vindicación del sistema escolar español puede extenderse, si bien con dos reservas, a lo que unos celebran con el nombre de equidad y otros lamentan bajo el apelativo de mediocridad.

Los datos de PISA han mostrado que los resultados de nuestros alumnos están entre los más iguales del mundo, tanto entre categorías sociales como entre individuos.

España está entre los países donde las diferencias entre los sexos son menores, siendo su igualdad sólo rota por la casi universal superioridad femenina en lectura.

España está también entre los países donde son menores las diferencias entre clases sociales o categorías socioeconómicas.

Las diferencias entre alumnos inmigrantes y alumnos nativos son en España de unos 60 puntos en la escala PISA de media 500 y DT 100. Aún cuando varios países de Europa central superan esta diferencia, me parece que éste es un punto en el que nuestro sistema de enseñanza puede defenderse solo con reservas.

España está por debajo de la media europea y de la OCDE en la proporción de alumnos con niveles bajos de aprendizaje. Contra lo que solíamos creer, y algunos se empeñan en seguir creyendo, no es un “fracaso escolar” alto lo que distingue a España de los países más ricos y avanzados de Europa y América. Este es el lado bueno de la igualdad.

Pero la igualdad tiene también su lado malo. España es uno de los países con menores tasas de alumnos en los niveles altos de aprendizaje. Es a mi entender un rasgo negativo de nuestro sistema de enseñanza, con graves consecuencias para el desarrollo científico, económico y puede que hasta político del país. Esta falta de excelencia es la segunda reserva a la defensa del sistema.

2.- Donde se justifica la vindicación

2.1. Eficacia

La eficacia de las escuelas españolas es el fundamento de la defensa que aquí se arriesga de ellas. 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.

Este hecho crucial se deja ver ya con bastante claridad en las comparaciones internacionales realizadas antes de PISA, la primera de las cuales data de 1988. Y quedó muy claro tras el primer estudio PISA, realizado en el año 2000, que permitía comparar los resultados en pruebas de lectura, matemáticas y ciencias naturales, de los alumnos de 15 años en más de treinta sistemas nacionales de enseñanza (PISA, 2001). Según el informe elaborado por la OCDE sobre este estudio, los alumnos españoles alcanzan en lectura una puntuación de 493, en matemáticas de 476 y en ciencias de 491, frente a una media de 500 del conjunto de los países.

Los resultados de los dos informes siguientes han confirmado que la puntuación de los alumnos españoles está muy cercana a la media, tal y como puede comprobarse en la tabla 1.

En dicho estudio, PISA se centra en la medida de las competencias de los alumnos. Una de estas competencias es la de leer, comprender, elaborar y sacar conclusiones de la información presentada en forma de tablas o puntuaciones. Esta competencia, como todas, puede ejercerse a distintos niveles. En los más bajos, se limita a la lectura ordinal de la tabla; en los medios, las tablas se comprenden en términos cardinales o de razón, teniendo en cuenta las diferencias de puntuaciones; los niveles más altos se alcanzan cuando estas diferencias se matizan con consideraciones estadísticas, teniendo en cuenta, por ejemplo, que las puntuaciones no provienen de poblaciones, sino de muestras que procuran estimadores con un cierto error. Desde luego, en los Informes de la OCDE los resultados se presentan al más alto de estos tres niveles.

Pero el inevitable proceso de entropía que sufre toda información al pasar del informe técnico a la noticia periodística, y más aún al comentario político, es fatal para los matices estadísticos y muy severo con las lecturas cardinales. Prensa, políticos y líderes de opinión (entre los que destacan tertulianos y columnistas habituales) se sitúan en el nivel ordinal de lectura, y sintetizan los datos de la tabla 1 con un resuelto: ‘España, a la cola’.

* Adaptació del text utilitzat per Julio Carabaña a la lliçó inaugural del curs 2009/2010 de la Facultat d'Educació de la Universitat

Complutense de Madrid.

¹ La dualidad entre *exit* y *voice* se atribuye a Albert Hirschman.

Tabla 1. Media y Desviaciones típicas en la Prueba de Ciencias 2006. Países y regiones de Italia, España, Reino Unido, Bélgica y Finlandia

Países y regiones	Media	D.T.
Finlandia (Habla finesa)	565	85
Finlandia	563	86
Hong Kong-China	542	92
Canadá	534	94
Italia (Friuli Venezia Giulia)	534	85
Taipei chino	532	94
Estonia	531	84
Japón	531	100
Finlandia (Habla Sueca)	531	86
Nueva Zelanda	530	107
Bélgica (Comunidad Flamenca)	529	93
Australia	527	100
Italia (Bolzano)	526	88
Países Bajos	525	96
Italia (Veneto)	524	89
Liechtenstein	522	97
Corea	522	90
Italia (Trento)	521	93
España (Castilla y León)	520	79
España (La Rioja)	520	87
Eslovenia	519	98
Bélgica (Comunidad de Habla Alemana)	516	97
Alemania	516	100
Reino Unido (Inglaterra)	516	107
Reino Unido	515	107
Reino Unido (Escocia)	515	100
España (Aragón)	513	88
República Checa	513	98
Suiza	512	99
España (Navarra)	511	88
Macao-China	511	78
Austria	511	98
Bélgica	510	100
Italia (Emilia Romagna)	510	94
España (Cantabria)	509	86
España (Asturias)	508	83
Italia (Piemonte)	508	90
Irlanda	508	94
Reino Unido (Irlanda del Norte)	508	113
Reino Unido (Gales)	505	102
España (Galicia)	505	87
Hungría	504	88
Suecia	503	94
Italia (Lombardia)	499	95
Polonia	498	90
Dinamarca	496	93
Francia	495	102
España (País Vasco)	495	84
Croacia	493	86
España (Cataluña)	491	90
Islandia	491	97
Letonia	490	84
Estados Unidos	489	106
República Eslovaca	488	93
España	488	91
Italia (Liguria)	488	96
Lituania	488	90
Noruega	487	96
Luxemburgo	486	97
Bélgica (Comunidad Francesa)	486	103
Federación Rusa	479	90
Italia	475	96
Portugal	474	89
España (Andalucía)	474	88
Grecia	473	92
Israel	454	111
Italia (Basilicata)	451	85
Italia (Sardegna)	449	92
Italia (Puglia)	447	83
Italia (Campania)	442	83
Chile	438	92
Serbia	436	85
Bulgaria	434	107
Italia (Sicilia)	433	98
Uruguay	428	94
Turquía	424	83
Jordania	422	90
Tailandia	421	77
Rumania	418	81
Montenegro	412	80
México	410	81
Indonesia	393	70
Argentina	391	101
Brasil	390	89
Colombia	388	85
Túnez	386	82
Azerbaiyán	382	56
Qatar	349	84
Kirguistán	322	84
OECD total	491	104
OECD average	500	95

Fuente: Elaboración propia en base a Informe Pisa 2006

El informe PISA ha servido así para mostrar que el nivel de nuestras élites en esta importante competencia es inferior a la de los alumnos de 15 años. PISA 2003, dedicado a las matemáticas, mide esta competencia entre los alumnos. En uno de los ítems se pide a los alumnos que juzguen el comentario de un periodista que llama “enorme” a un incremento de los robos de un 1,5%, semejante a las diferencias en puntuaciones entre España y la media de la OCDE.

La respuesta correcta es que el adjetivo “enorme” no es razonable en este contexto. Esta respuesta sitúa al alumno en el nivel 4 de los seis que PISA distingue. Aproximadamente uno de cada tres alumnos españoles se sitúa en este nivel. Si además el alumno razona la respuesta, diciendo que se necesita más información sobre la tendencia, o que no es un aumento enorme en relación a las cifras absolutas, entonces se le atribuye el nivel 6, que alcanzan menos del 4% de los alumnos.

Como en el ítem de PISA, la mayor parte de los comentaristas han dicho que la diferencia entre España y la media de la OCDE es enorme. Se han dejado guiar por las diferencias ordinales y han quedado por debajo del nivel 4 de PISA, muy por detrás de los alumnos de 15 años.

Esta lectura ordinal no es incorrecta. Si estamos en la media de la OCDE es porque estamos por detrás de muchos países. Pero sí que es poco competente, porque no tiene en cuenta que la distancia a la mayor parte de ellos es pequeña y estadísticamente no significativa. Por si alguien desconfía de mi lectura, transcribo literalmente la del Informe PISA 2006: “Los alumnos de Finlandia tienen un rendimiento superior al de los alumnos de todos los demás países. Hay un grupo de países cuyo rendimiento se encuentra por debajo del de Finlandia, pero que aún así alcanzan puntuaciones muy altas, entre 527 y 542 puntos. De los 30 países de la OCDE, 20 alcanzan puntuaciones dentro de los 25 puntos de diferencia con respecto a la media de 500 puntos de la OCDE: éste es un grupo de países muy concentrado, cada uno de los cuales tiene un promedio de puntuación similar al de otros países (...)” (PISA, 2008:61).

Dentro del grupo “muy concentrado” se encuentra España, como fácilmente se ve en la tabla 1. Así lo ha visto también el Informe español: “El resultado global en Ciencias ha sido en España de 489 puntos, por debajo del promedio OCDE en 2006 (500 puntos), sin diferencia significativa con el total OCDE (491) y por encima del total internacional (461)” (IE, 2007:18).

Y por si la autoridad de los informes oficiales no bastara, he aquí la de dos sociólogos de indudable prestigio: “en PISA 2000 tanto podía España estar en el puesto 18 como en el 15 o en el 20, pues su media no puede distinguirse de

la de Estados Unidos (504), Dinamarca (497), Suiza (494), Italia (487) y Alemania (484), y apenas es inferior a la de Francia (505)” (Pérez Díaz y Rodríguez, 2003:447).

En la tabla 1 están incluidas las puntuaciones en PISA 2006 de las Comunidades Autónomas con muestra propia en PISA. Me permito llamar la atención sobre ellas, porque más adelante les daremos gran importancia en la argumentación. Como se ve, Andalucía tiene las mismas medias que Portugal, Italia y Grecia; pero en el norte de España (y no sólo en Cataluña y el País Vasco, sino ante todo en Castilla-León y Rioja), los alumnos españoles puntúan por encima de los franceses, alemanes o suecos.

Digamos, pues, que si los resultados de los alumnos españoles en las pruebas de PISA deben algo a las escuelas en que estudian, entonces puede afirmarse sin temor a errar que éstas pueden medirse en términos de eficacia con los sistemas más grandes de la OCDE, que por lo demás son los mejores del mundo.

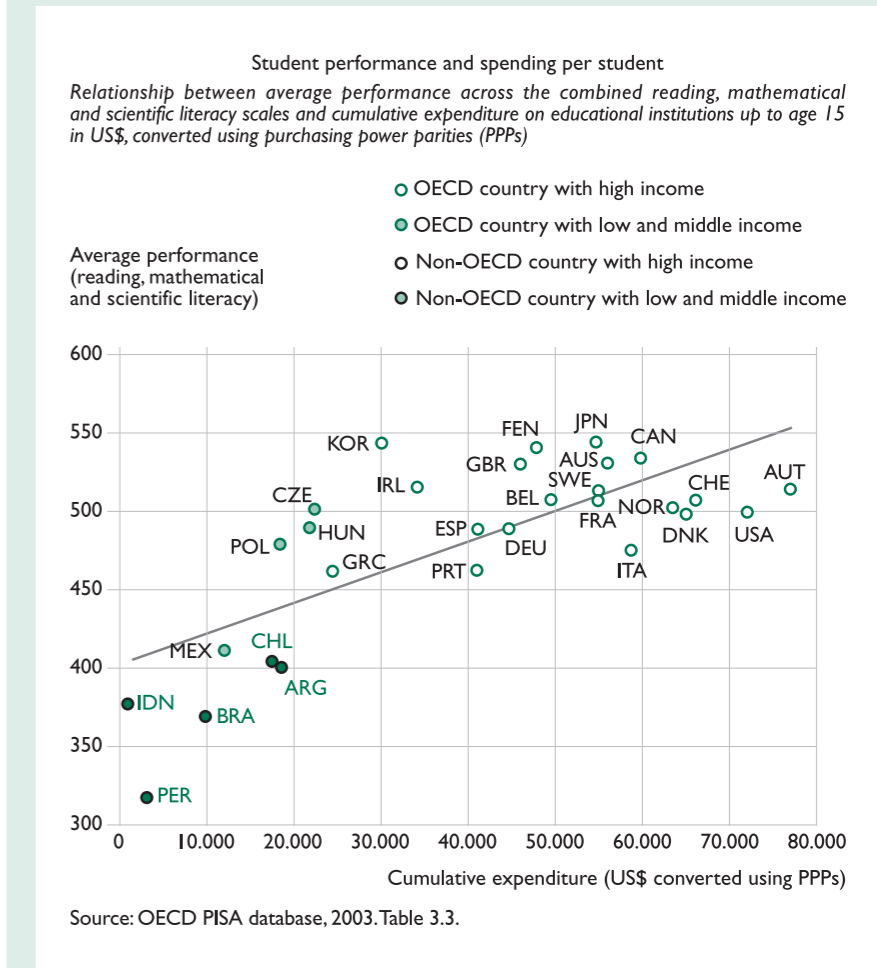
2.2. Eficiencia

El punto de vista de la eficiencia es habitual en casi todos los ámbitos de la existencia individual y social; entre los pocos campos que se resisten a ser juzgados por la relación entre lo que consiguen y lo que consumen está el de la enseñanza, o mejor en este caso, el de la educación.

El gráfico 1 representa los países de la OCDE participantes en PISA ordenados según las puntuaciones medias y el gasto por alumno. Como la línea roja indica, el gráfico está diseñado desde el punto de vista del eficacia del gasto, para demostrar que a mayor gasto mayor aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, el hecho de que la recta de regresión en esos gráficos sea plana o casi plana significa más bien lo contrario: que hay que ser muy prudentes en el aumento del gasto, pues lo normal es que no produzca resultados.

El gráfico 1 puede también leerse desde el punto de vista de la eficiencia, con solo que dividamos mentalmente la puntuación por el gasto. Lo que vemos entonces es

Gráfico 1.



Fuente: Elaboración propia en base a Informe Pisa 2006

que el sistema español de enseñanza está en una posición muy buena. La enseñanza en España produce resultados semejantes a los de los países de la Europa avanzada, pero los consigue con menor gasto que todos ellos. En términos de eficiencia, el sistema español es sólo superado por Irlanda y Corea, que con menor gasto obtienen mejores resultados, y por los antiguos países socialistas, que consiguen iguales resultados con gasto mucho menor. Podemos decir, pues, que nuestras escuelas son muy eficientes.

Habrà quien, quizás santamente indignado, se pregunte si estoy proponiendo reducir el gasto para aumentar la eficiencia. ¿Sugiero acaso mejorar la enseñanza recortando el gasto, bajando los sueldos, aumentando las ratios? No es momento éste para una discusión así. Me conformo con que quede claro que nuestras escuelas cuestan poco para tanto como consiguen.

2.3. Pocos malos y menos buenos

La OCDE parece empeñada en santificar la igualdad de resultados académicos etiquetándola como “equidad” (PISA, 2005). La igualdad es efectivamente equitativa, pero sólo si reducimos el término “equidad” a su originario sentido físico (*aequus* = liso, llano) y lo despojamos de la relación con la justicia que tiene en su derivado sentido jurídico (*aequitas* = proporción, armonía). Es un empeño engañoso y espero que condenado al fracaso. La igualdad de resultados académicos nada tiene que ver con la justicia ni con la equidad, por la sencilla razón de que en las sociedades actuales el conocimiento no es algo limitado como la riqueza o la renta, que unos puedan apropiarse en beneficio de otros, sino un bien infinito del que cada cual puede tomar cuanto quiera o pueda.

La igualdad es positiva desde unos puntos de vista y negativa desde otros. Parece positiva la igualdad entre categorías sociales, que en España es grande. Vista en comparación con otros países europeos, no lo pone fácil hablar de clasismo, sexismo o racismo en relación a las escuelas españolas. Pero no es positiva la igualdad entre individuos, que en España es grande también. Es positivo tener pocos alumnos con resultados bajos, como en efecto tenemos. El umbral utilizado por el informe PISA para considerar bajos los resultados es desde luego arbitrario, pero es objetivo y único para todos los países. Bajo este nivel 1, situado en 335 puntos en la escala de lectura de PISA, estaba en el año 2000 el 5,7% de los alumnos de la OCDE, frente a sólo el 3,5% de nuestros alumnos. Pero también es negativo tener pocos alumnos con resultados altos, como también nos ocurre. Sobre el nivel 5 de lectura, que equivale a superar los 626 puntos, tuvieron en el año 2000 menos de 1% de sus alumnos de 15 años Brasil y México; en torno al 3%, España, Portugal, Italia, Grecia, Rusia, Polonia, Letonia, Hungría, Corea del Sur; en torno al 10%: Suecia, Noruega, Dinamarca, República Checa, Austria, Alemania, Suiza, Francia, Japón, Estados Unidos; en torno al 15%, Finlandia, Holanda, Bélgica, Reino Unido, Irlanda, Australia, Nueva Zelanda, Canadá. Ahora bien, como la enumeración anterior sugiere y estudios rigurosos han mostrado esta minoría excelente pudiera ser crucial para el progreso de los países.

Los resultados de España en los dos estudios PISA posteriores son peores que los del 2000, en el sentido de que han aproximado España a la media en alumnos de nivel bajo, pero no en alumnos de nivel alto. En todo caso, contra lo que solíamos creer, no es un “fracaso escolar” alto lo que distingue a España de los países más ricos y avanzados, sino una proporción muy baja de alumnos de nivel alto.

2.4. Todos los indicadores (menos uno) dicen lo mismo

Estos buenos resultados de PISA no son en absoluto disonantes con los de otros estudios. Veremos más tarde

otras comparaciones internacionales de aprendizaje. Quiero dejar claro ahora que el sistema educativo español está entre los mejores del mundo también según todos los indicadores elaborados por la OCDE y publicados en su publicación anual *Panorama de la educación 2007*.

Todos menos uno. El indicador en el que quedamos por debajo de los demás (único que, desde luego, merece titulares de la prensa todos los años) es la tasa de titulados en secundaria obligatoria, rebautizada como abandono escolar temprano. En la sección siguiente explicaré que esta tasa no tiene nada que ver con lo que los alumnos aprenden, sino con cómo se titula su aprendizaje.

En el resto de los indicadores, el sistema educativo español es uno de los mejores de la OCDE. Por ejemplo, según el *Panorama* de 2008:

- La esperanza de vida escolar para un alumno de 5 años que accede a la enseñanza obligatoria en España (17,2 años) es prácticamente la misma que la de la media de la OCDE (17,7).
- Un 40% de españoles entre 25 y 34 años ha obtenido título en enseñanzas superiores, porcentaje superior a la media de la OCDE (32%) y de la UE (30%).
- El 40% de los estudiantes españoles de enseñanza superior proceden de familias cuyo cabeza es trabajador manual. España es uno de los países de la OCDE con más hijos de trabajadores manuales en la enseñanza superior, por encima de países como Finlandia (29%), Irlanda (18%) o Francia (19%).
- Los profesores españoles son de los mejor pagados de la OCDE, tanto en Primaria (comienzan con 32,000 dólares, llegan a un máximo de 46,000) como en Secundaria (comienzan con 36,000 dólares, pueden llegar a 51,000). Y ello pese a que los salarios de los profesores han crecido en términos reales entre 1996 y 2005 en casi todos los países, pero en España han descendido.
- La carga de trabajo de los profesores no es sin embargo alta. Las 880 horas lectivas anuales de primaria sobrepasan la media de 800 de la OCDE, pero las 700 de ESO están justo en la media. Una clase de ESO tiene en España 23,8 alumnos en la enseñanza pública y 26,7 en la privada, justo en la media de la OCDE. Hay 14,3 alumnos por profesor en la enseñanza primaria y 10,6 en secundaria, por debajo de los 16,7 y 13,4 del conjunto de la OCDE.
- Las virtudes del sistema educativo español no acaban aquí. Resulta que estos buenos resultados de los

alumnos y estas dignas condiciones de trabajo de los profesores se consiguen con un gasto total relativamente bajo. Gastamos 5.000 dólares por alumno de primaria y 6.700 por alumno de secundaria, lo que está por debajo de todos los países ricos (esto excluye a la Europa del Este, Turquía y México) de la OCDE y algo por debajo de la media de la UE 19 (5800 en primaria y 7200 en Secundaria).

Todo lo cual confirma las conclusiones sacadas de PISA sobre eficacia, eficiencia e igualdad, con el añadido de que la eficiencia no se consigue a costa de la explotación de los profesores.

3.- Donde se refutan las objeciones

Para mantener la creencia de que nuestro sistema escolar es malo, los pesimistas invocan las tasas de “fracaso escolar”

y de “abandono escolar temprano”. Voy a dedicar un tiempo a mostrar que ninguna de las dos es un indicador válido ni fiable de la calidad de la enseñanza o del aprendizaje de los alumnos, sino artificios resultantes de la ordenación del sistema, y más precisamente de la titulación final de la etapa básica.

3.1. El fracaso escolar

Uno de los indicadores más usados para demostrar el bajo nivel de la enseñanza básica en España es la tasa de fracaso escolar. Permítanme usar, para ilustrar el alcance de esta afirmación, el texto de una pregunta formulada en el Congreso de los Diputados al presidente del Gobierno: “La tasa de fracaso escolar alcanzó el curso 2005-6 la cifra del 30,8%, un 1,2% más que en el ejercicio anterior. O, lo que es lo mismo, la política educativa de su gobierno expulsa del sistema a uno de cada tres jóvenes españoles. De la misma manera, la política educativa de su gobierno lleva al riesgo de la exclusión social a más del 30% de los jóvenes españoles que no reciben el instrumento de formación necesario para tener autonomía de vida personal. O lo que es lo mismo, señor presidente, la política educativa de su gobierno tiene efectos regresivos, contribuye a la desigualdad de los ciudadanos españoles; más aún, fomenta la desigualdad y contribuye a más desigualdad entre aquellos ciudadanos más desfavorecidos, aquellas clases sociales que más necesitan la acción del Estado” (Rosa Díez, del Grupo Mixto, el miércoles 10.12.08).

La pregunta enuncia los dos efectos principales que suelen atribuirse al fracaso escolar, la exclusión social y el aumento de la desigualdad; le falta referirse a la LOGSE y

a la enseñanza comprensiva como su causa principal. Subsanada esta carencia, tendríamos ahí una versión bastante completa del discurso corriente sobre el fracaso escolar. Sin embargo, todo lo que la pregunta afirma es falso.

El “fracaso escolar” no conduce a la exclusión social ni significa incapacidad para la vida. De hecho hay muy poca diferencia en las ocupaciones y los ingresos de los alumnos que pasan la Enseñanza Básica con título y los que lo hacen sin título. No es posible establecer ningún corte estadístico claro en el éxito laboral y social de los titulados y de los no titulados en la EB. Los “fracasados escolares”, se definen como se definen, tienen trabajos y salarios un poco peores que los titulados, pero lo que las estadísticas muestran es que a este nivel el “fracaso escolar” es poco relevante. Los grupos profesionales en que trabajan son prácticamente los mismos, con una pequeña diferencia porque los Certificados trabajan con más frecuencia en el campo y como cualificados de la industria, mientras que

los Graduados lo hacen algo más a menudo como trabajadores del sector servicios. En cuanto a rentas, el título de EGB supone como media una diferencia de más o menos el 10% en los ingresos anuales.

Tampoco es correcto identificar fracaso escolar con clases desfavorecidas. En general, los estudios de los padres o el status de las familias explican en España en torno al 10% de la varianza del

aprendizaje académico; es una relación intensa, pero que dista mucho justificar la confusión entre las dos variables.

Es verdad que aproximadamente el 30% de los alumnos sin título de ESO quedan excluidos del sistema de enseñanza, pero ello no es fruto de las políticas, sino una consecuencia del diseño del sistema. Propiamente, el “fracaso escolar” es un resultado de la interacción entre un hecho universal y necesario –la distribución normal del aprendizaje de los alumnos– con el establecimiento de una titulación al final de la EB.

Hay dos aspectos de esta cuestión que resultan particularmente relevantes: 1) Si se diseña el sistema de modo que al final de la EB haya no una certificación, sino una titulación, entonces el sistema produce legalmente fracaso escolar; y 2) Si además se diseña el sistema de modo que no haya un criterio general para la titulación, la tasa de fracaso escolar la determina las tradiciones escolares, con toda la arbitrariedad de las tradiciones.

El origen de la noción de fracaso escolar en España está en el título de Graduado Escolar establecido por la LGE, que legalmente significaba capacidad para comenzar

Bachillerato, pero que paulatinamente adquirió el significado de mínimo para la vida.

En el espíritu de la LGE los españoles estaban obligados a cursar ocho años de EGB, en compañía de sus coetáneos, aprendiendo al ritmo que cada cual pudiera bienamente llevar, al cabo de los cuales se certificaba lo que hubieran conseguido. En consonancia con tal ideología, la LGE definía la Educación General Básica por su duración, ocho años, y no por cualesquiera objetivos mínimos; sustituía los exámenes por la evaluación continua, eliminando, incluso, la terminología de aprobado-suspense evocadora de la división propia de los títulos; establecía como criterio básico de agrupación y de progreso la edad, hasta el extremo de prohibir la repetición de curso; dejaba la “recuperación” –en horas extra e incluso en verano– como el único procedimiento admitido para la homogeneización académica de los grupos de edad y obligaba a expedir a todo el mundo un Certificado de Escolaridad. Tras lo cual todos los alumnos estaban igualmente obligados a adquirir una Formación Profesional (FP1) antes de buscar trabajo (merece, quizás, un paréntesis recordar que la escolarización hasta los 16 años, estudiando FP, es obligatoria desde la LGE).

A menos que se cursara BUP. Y ahí fue donde la LGE introdujo un título académico, un corte que en principio parecía sólo un aspecto más de la certificación. Los profesores distinguirían a los alumnos que en los ocho años de Enseñanza Básica alcanzarán un nivel a su juicio suficiente para cursar Bachillerato con el título de Graduado Escolar.

Parece poca cosa, pero esta pequeña incongruencia en un sistema por lo demás coherente, fue bastante para subvertirlo. De la simple certificación se pasó a la doble titulación y de la doble titulación a la división de los alumnos en exitosos y fracasados.

No se trató de desidia, ni de inconsecuencia, ni de hipocresía, sino de las consecuencias no intencionadas de la introducción de un título. La prueba de que esto es así, la prueba de que se trata de una dinámica que se desencadena invariablemente en cuanto la titulación se mezcla con la certificación –una especie de Ley de Gresham de la enseñanza, según la cual la información mala de los títulos desplaza en el sistema de enseñanza a la información buena de los certificados– es que el mismo fenómeno se repitió casi exactamente con la LOGSE. Tras años de crítica a la doble titulación llegó por fin la oportunidad de abolirla: *hic Rodhus, hic salta*. El resultado fue otra vez una doble titu-

lación, pero agudizada. En primer lugar, por la definición, que no hace referencia a los niveles superiores, sino a unos presuntos objetivos mínimos; en segundo lugar, porque sin título no se puede seguir estudiando nada, ni BUP ni FP.

La LOCE empeora, si cabe, a la LOGSE, identificando expresamente titulación con cualificación (“una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en ESO y abandona el sistema sin titulación ni cualificación”, dice) y dando a entender que se necesita ésta para acceder al mundo laboral. Puede verse en esta negación de toda salida a los no titulados el fin de un proceso. El título comenzó con la LGE significando un máximo (“no estás preparado para estudiar Bachillerato”) y ha terminado con la LOCE significando un mínimo (“no estás preparado para trabajar”).

¿Tiene algún sentido esta idea de mínimos? ¿Existen unos umbrales objetivamente determinables, por debajo de los cuales los individuos no podrían integrarse socialmente, que la Enseñanza Básica haya de incorporar como objetivos mínimos a alcanzar por todos los alumnos? La idea de mínimos es una idea más bien incoherente desde cualquier punto de vista, una idea que no tiene sentido sociológico, está reñida con la psicología y resulta pedagógicamente inviable.

La idea de mínimos tiene poco sentido sociológico, por mucho que sea una idea vieja entre los sociólogos. La idea de que al aumentar la complejidad de las sociedades modernas aumenta también la formación mínima necesaria para participar en ellas ha sido repetida hasta la saciedad por los teóricos de la sociedad postindustrial, la sociedad del riesgo, la sociedad de la información, etc. Pero muchos otros sociólogos han observado precisamente lo contrario, que los aumentos globales de complejidad y la división del trabajo hacen cada vez menos necesaria la cualificación laboral, de tal modo que conseguir un trabajo rutinario en un entorno seguro es cada vez más fácil con, por otro lado, la ayuda de los desarrollados mecanismos de protección social de los Estados modernos. Precisamente, la conjunción entre riqueza, división del trabajo e instituciones de protección hace cada vez más fácil integrar laboralmente a los individuos que, por las razones que sean, no alcancen cualesquiera mínimos. En cuanto a otros tipos de integración social (la familiar o la comunitaria) no son hoy ni más complicados ni más sencillos que en el pasado.

La idea de mínimos está reñida con la psicología, que muestra que la distribución de las facultades humanas responde a un continuo. Este hecho incontestable tiene una

La enseñanza en España produce resultados semejantes a los de los países de la Europa avanzada, pero los consigue con menor gasto que todos ellos. En términos de eficiencia, el sistema español es sólo superado por Irlanda y Corea, que con menor gasto obtienen mejores resultados, y por los antiguos países socialistas, que consiguen iguales resultados con gasto mucho menor

consecuencia bastante obvia: se sitúen los mínimos donde se sitúen, siempre habrá alguien incapaz de alcanzarlos. Y no se objete a esto que las aptitudes escolares (sean cuales sean) no son algo innato e inmutable, sino ambiental y modificable. Pues cualquier modificación o cualquier mejora dan de nuevo como resultado otra distribución continua, y aún puede que el cultivo de las capacidades aumente su desigualdad en vez de disminuirla.

Por último, y a consecuencia de todo lo anterior, la idea es pedagógicamente impracticable. En el plano de la ordenación académica basta con ver que los legisladores nunca han fijado realmente mínimos. A lo más que llegan es decir cosas como que la ESO contribuirá (sic) a desarrollar en los alumnos la capacidad de “comprender y expresar correctamente, en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos”, o de “valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente”. Pero suponiendo que hubiese realmente mínimos objetivamente definibles, ninguna didáctica lograría que todos los alcanzaran, ni siquiera dedicando a ello todo el tiempo del alumno. Por poner un ejemplo, en la ESO hay alumnos de 18 años que siguen sin calcular fracciones. ¿Son las fracciones ‘esenciales’ para vivir como miembros activos de la sociedad? ¿Se puede prohibir abandonar la escuela a quien no las aprenda, incluso si es mayor de edad?

En suma, la idea de llevar a todos los alumnos a un mínimo tiene muy dudoso apoyo sociológico, va contra hechos psíquicos elementales y no es pedagógicamente factible.

Felizmente, como la idea de mínimos es absurda, la titulación no la refleja sino falsamente, y su carencia no tiene las consecuencias que tendría de reflejar la carencia de esos mínimos sociales. En fin, el fracaso escolar no es un indicador de la calidad del sistema, sino un resultado de su diseño.

Ello nos lleva al segundo punto. El fracaso escolar es por un lado una construcción legal arbitraria, pero por otro su fijación se deja a las arbitrariedades de las tradiciones, con lo que se hace además injusto.

He aquí un breve desarrollo del segundo punto. El fracaso escolar, que a los pocos años de la implantación de la LGE se acercó al 40%, descendió luego de modo continuado hasta llegar al 17% en vísperas de la implantación de la LOGSE, a mediados de los 90. Implantada la LOGSE con el siglo pasado, la tasa de fracaso subió hasta más o menos el 30% en que se mantiene desde entonces.

Contra lo que solíamos creer, no es un “fracaso escolar” alto lo que distingue a España de los países más ricos y avanzados, sino una proporción muy baja de alumnos de nivel alto

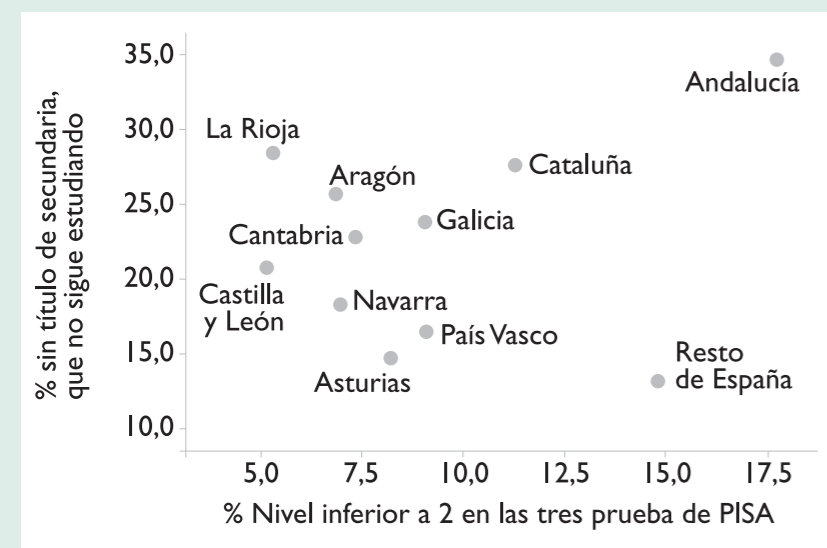
A la vista de estos datos puede decirse, sin faltar a la verdad, que el fracaso escolar con la LOGSE es mayor del que era con la LGE, un dato tremendo si esta tasa significara la carencia de unos mínimos académicos. Pero en realidad sólo significa que el sistema, no los alumnos, ha cambiado. Significa que para el título de graduado en ESO se exige relativamente más que se exigía para obtener la graduación en EGB.

Si distinguimos, con Martínez, entre fracaso escolar administrativo y fracaso escolar académico, podemos explicar más claramente lo ocurrido. Al otorgar el título dos años después, el nivel medio de los alumnos ha mejorado. También es de suponer que esta mejora no haya sido igual para todos, sino proporcional al nivel de partida, con lo que habrá aumentado la desigualdad. Si se hubiera mantenido como criterio de titulación el viejo de la EGB –los presuntos mínimos– es claro que el fracaso escolar habría disminuido. Si se hubiera dificultado el criterio de titulación en lo mismo que los alumnos mejoraron por término medio, es claro que el fracaso se habría mantenido. Para que el fracaso haya aumentado es preciso que el criterio de titulación se haya hecho más difícil en relación al aprendizaje medio de los alumnos durante los dos años que la ESO añade a la EGB.

¿Cómo puede haber ocurrido que los criterios de titulación, oficialmente los objetivos mínimos de la ESO, se hayan hecho más difíciles incluso en relación a lo que los alumnos aprenden a esa edad? Parecería lógico que esta elevación del nivel de exigencia fuera obra de los legisladores, pero no lo es: las leyes regulan detalles mínimos de la organización escolar, pero dejan en manos de la Administración todo lo relativo al currículo. Pero tampoco es obra de la Administración, cuyos decretos regulan los programas, pero no el nivel al que los alumnos aprueban. En la realidad, los niveles de exigencia provienen de tradiciones conservadas por la experiencia de los profesores y por los contenidos de los libros de texto. Una hipótesis plausible es que los criterios de titulación de la LOGSE se hayan derivado del Bachillerato, por la simple razón de que el currículo de la ESO es el mismo del BUP (la unificación se consiguió doblando en FP las enseñanzas académicas para sustituir las suprimidas enseñanzas técnicas) y de que los profesores hegemónicos en la ESO son los de Bachillerato. Valga o no la explicación anterior, el hecho es que el fracaso administrativo ha aumentado al tiempo que el nivel de aprendizaje aumentaba.

Las calificaciones escolares y el fracaso escolar son hechos sociales muy importantes, pero son una mala medida del aprendizaje de los alumnos. Además, no sólo son malos indicadores a nivel global, sino que dependen de las

Gráfico 2. Relación entre fracaso escolar administrativo y fracaso escolar - PISA, por CCAA



Fuente: MEPSD y microdatos de PISA 2006

diversas administraciones y de las normas de las aulas y los centros. Se ve bien claramente hasta qué punto notas y títulos son arbitrarios comparándolos a nivel de CCAA con los resultados de las pruebas PISA. Por ejemplo, La Rioja tiene solamente un 5,3% de alumnos por debajo del nivel 2 de PISA, pero sus escuelas niegan el título de ESO al 28,4% de los alumnos; un porcentaje de “fracaso escolar” sólo un poco inferior al de Andalucía, que es del 34,7%, cuando el 17,7% de los alumnos andaluces están por debajo del nivel 2 de PISA. El gráfico 2 refleja una casi total falta de relación entre fracaso escolar administrativo y fracaso escolar objetivo.

En suma, el fracaso escolar es un arbitrario administrativo que no refleja el aprendizaje de los alumnos y carece de validez y de fiabilidad como indicador de la calidad de la enseñanza. Más aún, en la medida en que tiene consecuencias sociales, su arbitrariedad es una grave injusticia.

Lo mismo, desde luego, puede decirse de otros indicadores generados por el sistema, como la repetición de curso. Dedicaré a continuación algún tiempo al que actualmente va camino de suplantar al fracaso escolar, el llamado abandono escolar temprano.

3.2 El abandono temprano

De todos los indicadores que contiene el *Panorama de la Educación* que anualmente publica la OCDE, ninguno tiene más éxito mediático que el llamado “abandono escolar temprano”. Se entiende por tal el abandono de la escuela sin haber obtenido un título de Secundaria no Obligatoria, de tipo académico o de tipo profesional. Es un indicador más

ambicioso que el fracaso escolar, pues ahora ya no se trata de completar la Enseñanza Básica. Sin embargo, la elevación del listón se justifica con las mismas referencias a los mínimos que antes valían para el fracaso en la Enseñanza Básica: “La creciente demanda de habilidades en los países de la OCDE ha convertido las titulaciones de la segunda etapa de educación secundaria en el requisito mínimo para acceder con éxito al mercado laboral. (...) Aunque muchos países permiten que los alumnos abandonen el sistema educativo al finalizar la primera etapa de educación secundaria, en los países de la OCDE los jóvenes que dejan los estudios antes de obtener una titulación en la segunda etapa de educación secundaria suelen tener grandes dificultades para acceder al mercado laboral” (OCDE, 2009: 46).

En realidad, si falsa es la historia de que el fracaso escolar lleva a la exclusión laboral, más todavía lo que el éxito laboral depende de la titulación en secundaria de segundo nivel. Así lo confirman los indicadores A8 y A9, a los que el texto remite con total desverguenza. El indicador A8 es la tasa de paro no de los jóvenes, sino de la población de cualquier edad, que, como es bien conocido, apenas difiere por nivel de estudios para los hombres, ni en España ni en ningún país de la OCDE. El indicador A9 son los ingresos laborales. En España, en 1994, si los ocupados de 25 a 34 años con un título de secundaria no obligatoria ganaban 100, los que se quedan en la secundaria obligatoria ganan 94; en el resto de países incluidos en la comparación la ratio es muchas veces menor, pero rara vez baja de 80. Más precisamente, y según la ECV, en el año 2004 y en España las personas de 25 a 30 años sin título de EGB (los “fracasados escolares”) ganaban 9.998 euros; con solamente el título de EGB (los “abandonos prematuros”) ganaban 10.807 euros; con título de FP1, 11.732 euros; con título de FP2, 11.871 euros y con título de Bachillerato, 10.925. Obvio los comentarios, que pudieran resultar ofensivos.

El indicador es social y económicamente intrascendente entre otras razones porque, como el fracaso escolar, no es un reflejo del aprendizaje de los alumnos, sino un resultado del diseño de los sistemas. Antes de la LOGSE, los títulos en cuestión eran BUP y FP1; después de la LOGSE han sido sustituidos por Bachillerato y Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM). Si la doble titulación tras la EGB producía tres itinerarios distintos, dos legales, BUP y FP, y uno ilegal, no estudiar, la LOGSE vino a legalizar esta tercera vía al exigir el diploma de ESO para ingresar en FP. Como ni la

LOCE ni la LOE han cambiado esto, los no Graduados en ESO no pueden elegir nada y dejan de estudiar forzosamente. Como, además, tras dos años más de estudios básicos el “fracaso escolar” ha aumentado en vez de decrecer, es de esperar que también los ingresos en FP hayan decrecido.

En efecto, la piedra de escándalo es que, según el *Panorama* de 2009, únicamente el 74% de los españoles obtiene un título de Secundaria Superior, frente al 82% de media de los países de la OCDE. Ahora bien, la diferencia no está en el Bachillerato, que terminan el 45% de los españoles, sólo tres puntos porcentuales menos que la media de la OCDE, sino en la Formación Profesional, que terminan el 39% de los españoles, seis puntos menos que la media de la OCDE. (El lector atento notará que 45 y 39 suman 84, no 74. La diferencia se debe a que diez por ciento de los alumnos tienen los dos títulos, y solo cuentan como titulados una vez). En todo caso, parece que el déficit de 24% sin titulación se debe atribuir a la dificultad de acceder a la Formación Profesional.

Ahora bien, dado que el Bachillerato y los CFGM están legalmente prohibidos al 30% de alumnos que no se titulan en ESO, no debería resultar extraño, y menos escandaloso, que sólo obtengan un título de Bachillerato o CFGM el 74% de los alumnos. En realidad, el sistema funciona de tal modo que sólo deberían ingresar el 70%, y terminar algunos menos. Para que terminen el 74%, con las altas tasas de fracaso que hay tanto en BUP como en los CFGM, es preciso que ingresen muchos más de ese 70% que el sistema teóricamente permite. Tenemos, en realidad, una tasa de terminación de la Secundaria Superior mucho más elevada que la prevista en la ordenación del sistema.

La LOGSE ordenó el sistema como si pretendiera reducir el número de titulados en Formación Profesional (muchos lo declararon abiertamente con el eufemismo de la “dignificación”). Y cuando parece haberlo logrado, ese logro se interpreta como un indicador del fracaso del sistema. Es cuando menos poco serio.

Siendo el “abandono escolar temprano” un indicador que depende del diseño del sistema, y no de las cualificaciones y competencias de los alumnos, es de esperar que no tenga mucha relación con éstas. Ya hemos visto, por PISA, que los alumnos españoles no aprenden menos en la ESO. El *Panorama* de la OCDE nos informa, además, de que tampoco están menos tiempo estudiando. La tasa de escolarización de los españoles entre 15 y 19 años es del 80%, apenas por debajo de la media de la OCDE. Ahora bien, si ni aprenden menos ni están menos tiempo estudiando, ¿cómo es que quedan tan por debajo en títulos? Sólo queda una explicación: el sistema se los pone más difíciles, en particular los de Formación Profesional.

Comparemos, por ejemplo, España con Italia. En PISA, sus alumnos están casi quince puntos por debajo de los españoles. Su tasa de escolarización entre 15 y 19 años es tan solo un poco mayor que la española, 81,5 puntos. Y, sin embargo, su tasa de graduación en Secundaria Superior es de 85%, de los que 34% se gradúan en Bachillerato. ¿Cómo explicar esta diferencia sino por la tacañería tituladora de la escuela española?

O consideremos el caso de Alemania, el único país cuya tasa de titulación en Secundaria Superior es del 100%. ¿Significa que la escuela alemana es muy buena? Dudoso. Alemania ha quedado por encima de España y de la media de la OCDE en PISA 2006, pero en PISA 2000 quedó por debajo, y ya en 1995 tenía el 100% de alumnos con título de SS2. ¿Es porque estudian más tiempo? Sí, pero la tasa de escolarización de los jóvenes alemanes de 15 a 19 años es sólo del 89%. ¿Cómo es que el 100% obtiene un título? En realidad, como todo el mundo sabe, el secreto de Alemania se llama “sistema dual”. Cuentan como escolarizados los aprendices que pasan cuatro días de la semana en el taller o la panadería y uno en la escuela. Aunque la mayor parte de los países tienen programas de aprendizaje (OCDE, 2009: 297), pocos tienen la tradición y solidez del alemán. No hay, en cambio, programas de este tipo en España y Suecia (cuya tasa de abandono escolar temprano, por cierto, es igual a la española).

En suma, la relativamente baja tasa de titulación en Secundaria Superior no nos dice nada sobre la calidad del sistema, ni tiene que ver con el aprendizaje de los alumnos, sino con el hecho de que la LOGSE, para dignificar la FP, se la prohibiera a los alumnos que no se graduaron en ESO.

El medio más directo, por tanto, para aumentar la tasa de graduación en Secundaria Superior y disminuir el “abandono escolar temprano” es reordenar el sistema creando escuelas, itinerarios o modalidades de enseñanza que puedan acoger a los actuales fracasados escolares hasta obtener un título.

¿Se derivarían de ello grandes bienes para los afectados y para la economía? En ningún caso. Aumentarían los títulos y los titulados, pero muy poco las cualificaciones y las competencias; o quizás nada, si la enseñanza escolar resultara menos eficaz que su alternativa actual, el aprendizaje directo en el lugar de trabajo. Pero, repito, si de lo que se trata es de cumplir con los objetivos de Lisboa con los mismos criterios que los países que ahora los cumplen, basta con reformar el sistema para que dé títulos a los que ahora expulsa.

4. Donde se muestra la dificultad de mejorar

He intentado justificar que nuestras escuelas son tan buenas como las de Europa central o Estados Unidos, y que no son ellas, sino la ordenación del sistema, lo que produce

las bajas tasas de titulación que se suelen tomar por indicios de calidad baja. Esto no significa, claro está, que no debamos mejorar.

Oyendo a los que creen malas nuestras escuelas, que son los mismos que suelen lamentar su decadencia, parecería que el aprendizaje medio de los alumnos de un país sube o baja con relativa facilidad, a consecuencia de políticas educativas buenas o malas. Si esto fuera así, las variaciones en el nivel de los países serían frecuentes y claras y podrían ponerse en relación con medidas políticas.

En este apartado pretendo mostrar que mejorar no es tarea fácil. Tres hechos voy a aducir en apoyo de esta tesis. Primero, que parece no haber ningún tipo de política ni de reforma que tenga efectos detectables sobre el aprendizaje de los alumnos en los países desarrollados. No ha sido posible por ahora identificar factores que distingan a los países con resultados altos de los países con resultados bajos. Segundo, en los últimos tiempos los resultados de España se han mantenido muy estables, pese a la frecuencia e intensidad de las reformas. Tercero, no es fácil encontrar países que hayan empeorado o mejorado sus resultados, proporcionando indicadores sobre cuáles son las políticas educativas acertadas y cuáles las erradas.

4.1. La dificultad de explicar las diferencias entre países y regiones.

Los estudios PISA han descubierto grandes diferencias en el aprendizaje de los alumnos entre países y también entre regiones dentro de los países, según hemos visto antes en la tabla 1.

Si estos u otros estudios permitieran encontrar las razones de esas diferencias, como es su intención, nos dirían por qué unos países tienen mejores resultados que otros y nos darían guías para la mejora de las escuelas y los sistemas de enseñanza.

Por desgracia, los informes PISA avanzan muy poco en la explicación de las diferencias que han descubierto, limitándose a forzadas interpretaciones de algunas de ellas, más confundidas que aclaradas por análisis estadísticos de gran complejidad y elaboración técnicas.

En realidad, y con algunos matices que son los que los Informes más desarrollan, los estudios PISA permiten afirmar que las diferencias entre los países no se deben a las características de sus escuelas, ni a nivel de sistema ni a nivel de centro, con lo que, muy a su pesar, apenas pueden derivar más que algunas tímidas y más que discutibles sugerencias para la política.

En una revisión de estos estudios, he distinguido varios

caminos a través de los cuales los PISA permiten llegar a esta conclusión.

El camino más largo que lleva a la conclusión de que las diferencias en aprendizaje entre países y regiones no se deben ni a las características de los sistemas ni a las de los centros es el examen de los factores a los que sociólogos y pedagogos solemos atribuir influencia sobre los resultados escolares. Tal examen lo llevan a cabo con gran competencia y sofisticación los propios informes PISA, por lo que basta con leerlos, aunque a veces haya que reinterpretar sus análisis.

Resulta de este examen que el único factor que tiene una influencia importante y consistente sobre las diferencias de aprendizaje entre países es la composición social de sus poblaciones. Si esta composición fuera la misma en todos los países y regiones, sus puntuaciones medias en las pruebas PISA se igualarían mucho, quedándose las diferencias en casi la mitad. Por desgracia, este factor no es susceptible de modificación por medidas políticas, al menos a corto plazo.

La inmigración tiene una influencia pequeña e inconsistente. En muchos países no hay inmigrantes, en algunos, como Qatar, aprenden más que los nativos, en otros, como Australia, igual, y en otros, sobre todo del centro de Europa, los inmigrantes son muchos y su aprendizaje es inferior al de los nativos. Sin inmigración, la puntuación media de esos países en PISA sería la de sus alumnos nativos, en torno a diez puntos más que cuando se incluyen los inmigrantes, pero las distancias entre ellos apenas variarían.

Los recursos dedicados a las escuelas, o más precisamente el gasto en enseñanza, no guardan correlación con el aprendizaje a nivel de países por encima de un cierto nivel de gasto, superado en España hace mucho tiempo, como hemos visto en el gráfico 1.

La ordenación de los sistemas educativos en ramas diferenciadas o en un tronco común es un factor muy controvertido de nivel sistémico, sobre el que giran la mayor parte de las reformas educativas actuales, incluyendo las españolas. A la conclusión de que no se le puede observar correlación alguna con el rendimiento llegan los Informes PISA desde el año 2000, bien que con tan fuerte repugnancia que parecen a veces decir lo opuesto.

PISA analiza la influencia de diversas variables relativas a la gestión de los centros, con el resultado de que si admitieran a alumnos iguales no habría diferencia consistente entre ellos. En ciertos países resultan mejores los centros de gestión pública; en otros, los de gestión privada; en la mayor parte, no hay diferencias. Además, entre los países con mejores resultados los hay con y sin centros privados; y lo mismo entre los países con los resultados medianos y peores. La conclusión a sacar de aquí es que todas las

modalidades de gestión actualmente en vigor son aproximadamente equivalentes.

PISA estudia también diversas prácticas de organización de la enseñanza. Una de ellas, objeto ya de la tesis doctoral del profesor Arturo de la Orden (1975), es la de si los grupos de alumnos deben formarse en función de su edad o en función de su capacidad. Al igual que ocurría con la gestión, los centros que agrupan por capacidad tienen, en algunos países, mejores resultados que los que agrupan solo por edad; en la mayor parte, los tienen iguales, y en algunos otros, entre los que se encuentra España, los tienen mejores. Además, el agrupamiento por capacidad se practica mucho en los países con resultados malos, pero también en los países con resultados buenos. No influyendo de modo consistente a nivel de centro, es altamente improbable que este factor influya a nivel de país. Los demás factores organizativos, si no están en este caso, no correlacionan con el rendimiento de los países en PISA, por lo que tampoco pueden causar las diferencias entre ellos.

PISA, por último, no permite decir nada sobre variables individuales. Sería posible que las diferencias entre países se debieran a diferencias en las características personales de sus profesores, o de sus alumnos, pero PISA no estudia las características de los profesores ni tampoco mide las aptitudes escolares de los alumnos. Se esfuerza en medir la motivación de los alumnos y el grado en que controlan sus procesos de aprendizaje, pero de tal modo que los resultados no pueden compararse entre países.

Por este camino de los modelos estadísticos se llega con PISA a la conclusión de que ni los recursos materiales, ni la ordenación general de los sistemas, ni los modelos de gestión, ni las prácticas pedagógicas pueden explicar una mínima parte de las diferencias entre países. Primero, porque no tienen una influencia consistente a nivel de centro; segundo, porque, aunque la tuvieran, la influencia no se trasladaría a nivel de país. El único factor con poder explicativo importante es la composición sociocultural de las poblaciones, un rasgo de los individuos que le viene de fuera a la escuela.

Este es el camino largo. Hay también un camino más corto para llegar a la conclusión de que las diferencias entre los países no se deben a las características de sus escuelas, hecho de razonamientos a partir de algunos resultados clave.

El razonamiento principal parte del hecho de que las diferencias de aprendizaje son tan grandes entre las regiones de ciertos países, como Bélgica, Italia, Alemania o España, como entre los países mismos. Este hecho excluye de la explicación todas las variables que las regiones tienen

en común, que son muchísimas, como el carácter nacional, la religión, la ordenación del sistema o las políticas de los gobiernos centrales.

Un razonamiento adicional se basa en la escasa o nula correlación entre el aprendizaje de los alumnos nativos y el de los alumnos inmigrantes. Si las diferencias entre países dependieran de sus escuelas, los hijos de inmigrantes nacidos en el país deberían aprender igual que los autóctonos, no igual que los hijos de inmigrantes nacidos fuera del país. Pero es esto último lo que más bien ocurre.

Otro razonamiento auxiliar, que implica muchos más supuestos que los anteriores, parte de la indiferencia del tipo de gestión, pública o privada, de los centros. Mientras la gestión pública suele estar constreñida a seguir ciertas pautas fijas, la gestión privada selecciona continuamente, por la lógica del mercado en que ha de sobrevivir, los mejores modelos de gestión y organización de los centros. No se han encontrado, sin embargo, modelos que sean

sistemáticamente mejores que otros, y en conjunto las variaciones de la privada no superan en eficacia a la uniformidad de la pública.

El último razonamiento, complementario de los anteriores, tiene como premisa el hecho de que no se puede encontrar efecto de un año de escuela (en casi todos los países el décimo) sobre las puntuaciones PISA, y concluye así: si a estas edades no se nota un año de escuela más o menos, es harto improbable que se noten las políticas de repetición del curso, las variedades de libros de texto, los agrupamientos por edad, las tarimas, los agrupamientos flexibles y todos las demás variantes organizativas y didácticas.

Este camino corto, o de razonamientos, tiene mayor alcance que el examen empírico, pues vale también para las variables no incluidas en los estudios PISA. Entre estas variables se encuentran las relativas a los profesores, se trate de la formación, el prestigio de la profesión o sus remuneraciones. Es posible creer que el éxito de Finlandia se debe al modo como recluta, paga y prestigia a sus profesores; pero es imposible creer que se deban a estas variables las diferencias entre Castilla-León o La Rioja y Andalucía, tan grandes como las que hay entre Finlandia y España.

4.2. En España varían mucho las políticas y poco los resultados

La evolución de los resultados académicos de los alumnos españoles en los últimos veinte años concuerda con las

El fracaso escolar no es un indicador de la calidad del sistema, sino un resultado de su diseño. Es un arbitrario administrativo que no refleja el aprendizaje de los alumnos y carece de validez y de fiabilidad como indicador de la calidad de la enseñanza

conclusiones del apartado anterior. Contra los apocalípticos que creen que su nivel se ha hundido, las mediciones realizadas hasta la fecha parecen dar la razón a los integrados que defienden que si no ha mejorado, por lo menos se ha mantenido (no se conocen optimistas que sostengan que el nivel ha subido). Nótese que mientras el primer punto de vista supone unas políticas eficazmente desastrosas (contra las conclusiones del apartado anterior), al segundo le basta con una tendencia a la mejora académica ligada al progreso general de las condiciones de vida.

Todo en el cambio de las condiciones sociales de la enseñanza apunta, en efecto, a una tendencia ascendente. Ha habido un notable incremento del nivel de estudios de los padres, una disminución del tamaño de las familias, un fuerte incremento del gasto por alumno, un notable aumento del interés por la escuela, mejoras en la formación de los profesores y aumentos en las tasas de escolaridad en la adolescencia. Todo ello debería traducirse en alguna mejora, aún cuando, como hemos visto en el apartado anterior, las reformas hubieran sido vanas.

En la limitada medida en que es posible hacer comparaciones con el pasado, todo parece indicar que es muy probable que el aprendizaje de los alumnos españoles de 13 y de 15 años haya variado muy poco en los últimos 20 años, tanto en su nivel como en su dispersión; y que es probable que, si ha cambiado, haya sido para mejorar su nivel medio.

Es muy difícil establecer con certeza la evolución del nivel de los alumnos. He realizado un intento con los datos de España en las pruebas internacionales desde que participó en la primera de ellas, en 1988. El método ha consistido en una simple comparación de las medias y, secundariamente, de las dispersiones. Como los sucesivos estudios internacionales difieren entre sí en muestras y medidas, de modo que sus resultados no son directamente comparables, he recurrido a una comparación indirecta, tomando como referencia a Estados Unidos.

Se trata de la referencia más sólida que puede encontrarse. Las agencias de Estados Unidos están a la cabeza del mundo en investigación y en evaluación de sistemas, de modo que sus estudios son técnicamente buenos. Además, Estados Unidos ha tomado parte en todas las comparaciones internacionales de las que tengo noticia. Y por otro lado, Estados Unidos es el único país que lleva a cabo evaluaciones comparables de sus propias escuelas desde por lo

menos el principio de los noventa, a través del programa NAEP (*Nacional Assessment of Educational Progress*) del Departamento Federal de Educación.

Este programa ha establecido que el nivel académico ha aumentado en los últimos veinte años. Así, la puntuación en matemáticas de los alumnos de octavo en 1990 era de 263 puntos, mientras que en 2007 era de 281 puntos, una diferencia de 18 puntos que equivale a más de un tercio de desviación típica. Aún cuando puede dudarse de este progreso (el error de vínculo puede ser muy escurridizo), sería altamente improbable que en realidad hubiese habido un retroceso (NAEP, 2008).

Podemos comparar con esta línea de base las puntuaciones de los alumnos españoles en matemáticas en los últimos veinte años a través de las evaluaciones internacionales en las que España ha participado. Si bien en el primero de los estudios para los que tenemos datos (IAEP, realizado en 1988 por el *Educational Testing Service de Princeton*) Estados Unidos tiene una puntuación de 474 puntos y España de 512 puntos, al mismo nivel aproximado del Reino Unido e Irlanda (510 y 504 puntos, respectivamente) (Lapointe y otros, 1989:50), en el segundo y último estudio IAEP, realizado en marzo de 1991 (Lapointe y otros, 1992) España se puso al nivel de Estados Unidos, mientras Reino Unido e Irlanda quedaban ligeramente por encima. La posición de España con respecto a Estados Unidos descendió un poco más en el estudio realizado por la IEA bajo la etiqueta de TIMMS en 1995.

Puede decirse que la generalización de la imagen negativa del sistema educativo español en la prensa y entre los expertos viene de este estudio de 1995 (López y Moreno, 1997), donde España quedó a la cola de los países europeos, o, peor aún, en el puesto número 32 de 42 países de todo el mundo. Sin embargo, el aprendizaje de los alumnos españoles seguía siendo estadísticamente indistinguible del de Estados Unidos, y, además, de países como Alemania, Nueva Zelanda, Inglaterra, Noruega, Dinamarca, Estados Unidos, Escocia y Letonia. Realmente, TIMSS95 no nos informó de que hubiéramos empeorado, ni de que estuviéramos peor de lo que pensábamos, sino de que los alumnos de Asia y Europa Oriental tienen mejores resultados que nosotros, cosa que antes ni pensábamos porque nunca nos habíamos ocupado de esos países.

Como ya hemos visto, los resultados de los alumnos españoles en los tres estudios PISA llevados a cabo hasta la

fecha siguen estando más o menos al nivel de los de Estados Unidos. En PISA 2000, seguimos en el mismo nivel de TIMSS95, con una puntuación de 97 en relación a Estados Unidos, si bien otra vez la diferencia no es estadísticamente significativa (PISA, 2003:101). En PISA 2003 la puntuación española sube a 485 y la de Estados Unidos baja a 483, y en PISA 2006 las puntuaciones son 480 y 474 respectivamente, lo que significa en la práctica que son iguales. Si comparamos con TIMSS95 hemos recuperado el 4% que perdimos, de modo que incluso si el descenso de las puntuaciones en 1995 hubiese sido real, habría quedado superado en 2003 y 2006.

La conclusión que se desprende de estos estudios es que nos hemos mantenido, con algunas oscilaciones, al mismo nivel en matemáticas que Estados Unidos durante los últimos veinte años. De tal modo que si los resultados de Estados Unidos han mejorado realmente en un tercio de desviación típica, lo mismo debemos de haber mejorado nosotros. Y si, en el peor de los casos, las mejoras de Estados Unidos son un artefacto, el nivel matemático de nuestros alumnos de Secundaria Inferior (de ellos hablamos) se ha mantenido.

4. 3. Es difícil encontrar países que hayan mejorado

Un auténtico pesimista podría decir que lo anterior no hace sino confirmar la baja calidad del sistema español: no sólo es malo, sino además incapaz de mejorar. Pues seguro que otros países han mejorado y sin duda alguna algunos de ellos gracias a un esfuerzo consciente o a reformas eficaces.

En realidad, es difícil encontrar países que hayan mejorado o empeorado respecto a Estados Unidos en los estudios internacionales que acabamos de mencionar. Más bien les ocurre a todos lo que a España, que mantienen desde el principio las mismas distancias, con algunas oscilaciones que lo más prudente es atribuir a la métrica o a las muestras.

Si nos limitamos a los estudios PISA, que tienen la misma métrica y los mismos procedimientos de muestreo, el mismo Informe PISA se ha extrañado del estancamiento de los resultados: “En seis años deberían haberse producido mejoras generalizadas, tanto porque los sistemas educativos de todo el mundo invierten, innovan y mejoran sin cesar, como porque además justamente PISA ha tenido que estimular esos procesos de mejora, particularmente en aquellos países que quedaron mal en el primer estudio, como Alemania”. (PISA, 2008:319).

Hay algunas excepciones a esta regla de la estabilidad de los resultados en el tiempo. PISA mismo ha puesto como ejemplo la gran mejora de Polonia entre 2000 y 2006, y la ha atribuido a una reforma de tipo comprensivo. También se ha registrado una gran mejora en Alemania tras la reacción que provocaron sus malos resultados en PISA 2000.

No puedo decir nada sobre el caso de Polonia, pero sí que puedo apuntar una nota escéptica sobre Alemania. El primer Informe PISA fue una especie de tragedia nacional para los alemanes. Su puntuación media fue baja, la desigualdad entre sus estudiantes de las más altas, la desigualdad por condición socioeconómica de las más fuertes (es el país donde más varianza explica el ESCS), la varianza entre sus centros fue también de las más elevadas y la brecha entre alumnos estudiantes nativos y extranjeros muy ancha.

Tras su mala experiencia en PISA, los alemanes, constantes y metódicos como son, se pusieron a aprender con la motivación que da el orgullo herido. Y para empezar pidieron humildemente informes a especialistas de los países que mejor lo habían hecho en PISA, o al menos de algunos: Canadá, Finlandia, Francia, Inglaterra, Países Bajos y Suecia. Lo que aprendieron, lo resume el informe en tres conclusiones generales. Al menos estos seis países de gran éxito en PISA enfatizan la diversidad, aunque con las estrategias más variadas, tienen escuelas comprensivas (pero con la excepción de Holanda) y han reformado la organización de sus escuelas en modos igualmente diversos. En conjunto, los alemanes siguieron un buen método, pero no quisieron decir claramente lo que habían aprendido, a saber, que esos países no tenían nada concreto e imitable en común. En vez de esto, puro estilo OCDE, informaron de que estaban avanzando y de que sería bueno emprender otra misión de exploración.

¿Qué pasó luego o, mejor, al mismo tiempo? Pues que las autoridades educativas de todos los *Länder*, por su cuenta o coordinadas en la Conferencia Permanente de Ministros de Educación, tomaron un montón de iniciativas en el sentido de unificar los programas, hacer evaluaciones más frecuentes, formar al profesorado, reforzar el papel del Instituto para la Calidad, etc. Y que en PISA 2003 los alemanes mejoraron notablemente, no sólo en matemáticas sino también en lectura.

Era inevitable que las autoridades atribuyeran la mejora a sus desvelos. No es inevitable, sin embargo, dar crédi-

to alguno a tales pretensiones. La duda viene en primer lugar de que las mejoras tuvieron lugar ya en los exámenes de 2003, sólo dos años después de que se supieran los resultados de 2001 y antes de que las medidas se hubieran puesto en práctica; y de que esas mismas mejoras ocurrieron en la mayor parte de los países de Europa Central, casi todos con sistemas educativos diferenciados, como puede verse en la tabla 1.

También era inevitable, desde luego, que los programas de mejora se hayan seguido llevando a cabo después de la mejora. Siempre puede argumentarse que si fueron eficaces ya antes de aplicarse, ¿qué no serán cuando se apliquen!

5.- Donde se explicitan algunas consecuencias prácticas

Una cosa es que la Sociología se guarde de ser edificante y otra muy distinta que no influya sobre el ánimo de los oyentes. Y una cosa es que la ciencia tenga que abstenerse de los juicios de valor y otra que, unida a criterios normativos bien explicitados, no pueda transformarse en recomendaciones políticas.

La vindicación de las escuelas españolas que he desarrollado tiene como base un aluvión de datos publicados por organismos oficiales e internacionales. Cualquiera esperaría que hubieran sido recibidos con alborozo o con satisfacción. Pero ha ocurrido todo lo contrario: todas estas buenas noticias han sido ignoradas, cuando no rechazadas y deformadas. Confieso que si me he esforzado en presentar con claridad ciertos datos, ha sido con la intención de que produzcan en las mentes los resultados que deberían producir.

Un sociólogo que se precie tiene que intentar explicar cómo es que más bien han producido un efecto contrario al esperado. Los intereses creados podrían ser otra parte de la explicación. Los sindicatos piden mejores condiciones de trabajo, los centros concertados más recursos y más libertad, los arbitristas en general proponen esta o aquella política sobre el supuesto de que el sistema está mal y con ello mejoraría. Si el sistema está bien, incluso muy bien, las peticiones se quedan sin fundamento.

Pero esos intereses particulares no pueden explicar por sí solos un fenómeno tan general. Aquí creo que lo crucial es que las buenas noticias nos ponen en una situación de disonancia cognitiva. 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 ponerles remedio. Esas ideologías han sido muy variadas, pero com-

partían 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. La desigualdad es, sin duda, uno de ellos. Estábamos convencidos de que teníamos un problema particularmente grave de fracaso escolar, que estimábamos a través del porcentaje de alumnos de ESO no titulados; pero PISA nos dice que también estamos en el centro de Europa, o quizás un poco mejor que la media de Europa, en estudiantes con niveles bajos de aprendizaje. En cambio, apenas prestábamos atención a los alumnos superdotados, si no es que negábamos su existencia; pero PISA nos dice que tenemos muy pocos alumnos de nivel alto en comparación con nuestros vecinos de Europa. En lugar de problemas con la desigualdad, de los que tanto hemos hablado, ahora resulta que tenemos problemas de lo que llaman excelencia. La cultura científica podría ser otro. Nos habíamos llegado a convencer de que la pobreza de nuestra contribución a la investigación científica mundial venía de la tristeza con que los profesores enseñan las matemáticas y las ciencias, que a su vez hundía sus raíces en nuestra carencia tradicional de inclinación a lo práctico y lo útil; y ahora resulta que nuestros alumnos aprenden tantas matemáticas como los europeos y tienen una visión del mundo tan científica como ellos.

Es en verdad terrible quedarse sin saber qué hacer ni qué decir. Nuestro repertorio de reacciones aprendidas no había contemplado hasta ahora el caso de que estuviéramos entre los primeros. Pero a la vista de los resultados, deberíamos ir pensando en adaptarnos a la nueva realidad, que por lo demás no es tan desagradable. Es menester abandonar los antiguos discursos, basados en el viejo patrón regeneracionista de los males de la patria.

Adoptada esta nueva actitud, ¿qué podríamos hacer? Si el saber que nos encontramos ya como Europa nos anima a elevarnos al nivel de Finlandia o de Asia, ¿cómo lograrlo?. Todo lo anterior nos dice muy poco sobre lo que se puede hacer. Lo que PISA viene a enseñarnos es que tenemos que dar un giro desde la imitación a la creación. No sirve imitar a los suecos, ni a los franceses, ni a los ingleses ni a los alemanes. Ha sonado la hora de que comencemos a pensar por nosotros mismos; a discutir nuestros objetivos, sin suponer que nos vienen dados del otro lado de los Pirineos; a elaborar doctrinas, métodos y reformas adecuadas a nuestra realidad, más allá de apuntarnos a uno u otro bando de los que tan diligentemente hemos traducido e importado llave en mano; a examinar e investigar la realidad de modo independiente, y a orientarnos en ella por nuestros propios medios.

PISA también enseña que en su mayor parte, si no en su totalidad, 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. En cuanto a nosotros, los que formamos a los profesores, creo que deberíamos tener en cuenta siempre que, en el estado en que nos encontramos, los cambios tienen más probabilidades de dañar que de beneficiar. No deberíamos proponer sino aquéllos cuyo éxito esté avalado no sólo por teorías rigurosas, sino por sólidas evidencias empíricas. ■

Referencias

Artelt, Cordula (2005): "Innovations and changes in response to TIMSS and PISA: Towards a monitoring system in Germany". *10th OECD/Japan Seminar "Raising the Quality of Educational Performance at School"*, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/05/05051702/002.htm

Carabaña, Julio (2004): *De una escuela de mínimos a una de óptimos. La exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica*. Madrid, Fundación Alternativas.

Carabaña, Julio (2008): "Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA". *Publicación electrónica*, Colegio Libre de Eméritos, Madrid, 2008. (<http://www.colegiodeemeritos.es/>)

IE (Instituto de Evaluación) (2007): *PISA 2006, Informe Español*. Madrid, MEC.

Lapointe, Archie y otros, (1989): *A World of Differences: An International Assessment of Mathematics and Science. Report of the International Assessment of Educational Progress*. Educational Testing Service.

Lapointe, Archie y otros, (1992): *Learning Mathematics. Report of The International Assessment of Educational Progress*. Educational Testing Service.

López Varona, José Antonio y M. Luisa Moreno Martínez (1997a): *Resultados de Matemáticas. Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)*. Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

Martínez García, José S. (2009): "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, Vol. 2, n. 1.

NAEP (2008): U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), *The nation's Report Card, 2007*. <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/national.asp>

OCDE (200-2009): *Panorama de la Educación*. Madrid, Santillana.

Orden Hoz, Arturo de la (1975): *El agrupamiento de los alumnos: estudio crítico*. Madrid, ICE de la Universidad Complutense, Instituto de Pedagogía del CSIC.

Pérez Díaz, Víctor y Juan Carlos Rodríguez (2003): *La Educación General en España*. Madrid, Fundación Santillana.

PISA (2001): *Knowledge and skills for life. First results from the OECD programme for international student assesment (PISA) 2000*. OCDE.

PISA (2003): *Literacy skills for the world of tomorrow*. OCDE/ UNESCO - UIS.

PISA (2005): *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. OCDE

PISA (2008): *Informe PISA 2006 Competencias científicas para el mundo del mañana*. OCDE – Santillana.

Schleicher, Andreas y Claire Shewbridge (2004): *What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of PISA*. París, OCDE.