

¿Tiene sentido una educación de excelencia en los niveles previos a la universidad?

Lo que en estas páginas se intentará demostrar es que las aulas que escolarizan a alumnos con muy diferentes niveles educativos, y de distintos grupos sociales y étnicos, pueden ser mucho más fructíferas –en términos de aprendizajes, de formación de personas y de potenciación del esfuerzo personal– que las que son resultado de la agrupación de los alumnos y alumnas que son académica y solo académicamente excelentes. La enseñanza cooperativa es sin lugar a dudas la mejor opción posible y esto es algo que los avances recientes en neurociencia confirman una y otra vez.

Son muchas las ocasiones en las que los datos científicos contradicen las impresiones sensoriales directas o el sentido común. El ejemplo más rotundo quizás sea el de las vicisitudes por las que pasó el heliocentrismo. En el caso de la escuela ocurre algo similar con la idea de que es mucho mejor agrupar al alumnado en función de su desempeño académico. Así, recientemente, la viceconsejera de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid loaba el bachillerato de excelencia de esta región aduciendo que «va a permitir que nuestros mejores alumnos aprovechen al máximo su talento, un talento que no se puede desperdiciar y del que la sociedad madrileña está muy necesitada». ¹ Todo esto recuerda a la famosa frase de Mark Twain cuando afirmaba que «lo importante no es lo que no sabemos, sino lo equivocados que estamos en lo que creemos saber».

Rafael Feito
es profesor de
Sociología de la
Educación

Lo que en estas páginas se intentará demostrar es que las aulas que escolarizan a alumnos con muy diferentes niveles educativos, de distintos grupos sociales y étnicos, pueden ser mucho más fructíferas –en términos de aprendizajes, de formación de personas y de potenciación del esfuerzo personal– que las que son resultado de la agrupación de los alumnos que son

¹ *Escuela*, 3915, 22 de septiembre de 2011, p. 7.

académica y solo académicamente excelentes. Es más, los primeros beneficiados serían justamente estos alumnos, quienes aprenderían más y mejor. Estamos claramente ante una situación de suma múltiple o de *win-win*.

Lo que sabemos sobre la agrupación por niveles

Señalaba Jeannie Oakes, en un brillante estudio –que, pese al tiempo transcurrido, sigue siendo lo mejor que se ha escrito en relación a los itinerarios en la escuela– sobre los serios perjuicios de la separación por niveles de rendimiento educativo.² Es habitual pensar que los alumnos aprenden mejor en grupos homogéneos, que se retrasará el aprendizaje de los alumnos brillantes si se mezclan con los menos académicos. Se supone que los estudiantes más lentos desarrollan actitudes más positivas hacia sí mismos y hacia la escuela si no están en aulas con los alumnos brillantes. A ello se añade la creencia de que la agrupación refleja los logros conseguidos y por conseguir. Finalmente, los profesores –especialmente los que consideran que la docencia se limita a la mera transmisión unidireccional de información– consideran más fácil bregar con grupos homogéneos.

Sin embargo, la mayor parte de los estudios no demuestran que se aprenda más en estas condiciones. En lo que se refiere al pretendido beneficio de la segregación para los alumnos menos académicos, lo que en realidad sucede es que una vez que determinados estudiantes son situados en los grupos lentos son contemplados por sus compañeros como tontos, lo que provoca el desarrollo de autopercepciones negativas. Además, participan menos en actividades extracurriculares, se comportan peor y reciben más sanciones. Muchas de estas actitudes son atribuibles a la agrupación por niveles.

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

² J. Oakes, *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*, New Haven, Yale University Press, 1985.

En una investigación más reciente Marka Watanabe³ explicaba, al igual que hiciera Oakes, que no se aprende lo mismo en los distintos itinerarios. En su investigación analiza las clases de una profesora de lengua en los grupos de los itinerarios avanzado e intermedio. Se observa que, pese a leer en ambas clases la misma novela, no se trabaja del mismo modo. En la clase avanzada se hacen preguntas que implican reflexionar sobre los comportamientos de los personajes, mientras que en las de nivel intermedio basta con describir lo que hacen. Es más, los chicos de la clase avanzada son invitados a leer el cuento que van a escribir a los niños de la escuela de primaria situada en las proximidades de su centro, mientras que los del nivel intermedio se limitarán a entregar su trabajo a la profesora.

Por referirnos a un ejemplo más próximo, M.^a Isabel Ponferrada⁴ citaba unas declaraciones del director de un instituto de secundaria del Vallès Oriental publicadas por *El Periódico* el 11 de noviembre de 2008 en que decía lo siguiente: «No segregamos alumnos, les damos lo que necesitan». Sin embargo, un informe de la Fundación Bofill⁵ aparecido en esas fechas aseguraba que dicha separación tiene un efecto negativo sobre los resultados escolares, justo lo contrario a lo buscado por la escuela con este mecanismo. En el mismo artículo de *El Periódico* podíamos leer, como opinión de los directores de los centros escolares, que «gracias a una mayor homogeneización de las aulas, los estudiantes reciben una atención personalizada que mejora sus resultados». El informe detecta un mayor fracaso escolar precisamente en las escuelas donde se realiza la separación por niveles, que ciertas acciones de refuerzo estigmatizan al alumnado de origen inmigrante incrementando el fracaso escolar y que la separación por niveles produce niveles altísimos de fracaso escolar.

Es, en definitiva, la profecía que se cumple a sí misma o efecto Pigmalión.⁶ Las expectativas que el profesorado deposita en sus estudiantes tienen efectos notorios sobre su rendimiento. Se ha hecho alguna experiencia con dos grupos de nadadores absolutamente aleatorios que son presentados de un modo muy distinto al nuevo monitor. El primero es presentado como émulo de Michael Phelps y el segundo como personas que apenas saben flotar. Pocas semanas después se observan diferencias enormes en los aprendizajes de uno y otro grupo netamente favorables para el primero.

³ M. Watanabe, «Tracking In The Era of High Stakes State Accountability Reform: Case Studies Of Classroom Instruction In North Carolina», *Teachers College Record*, 110, 2008, pp. 489-534 [<http://www.tcrecord.org> consultado el 27 de noviembre de 2009].

⁴ M.^a I. Ponferrada Arteaga, «Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona», *Papeles de la Economía Española*, 119, 2009.

⁵ F. Ferrer (dir.), Òscar Valiente y José Luis Castel, *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada* [disponible en <http://www.edu21.cat/files/continguts/Informe provisional complet.pdf> consultado el 8 de mayo de 2009]

⁶ El término procede del mito griego consistente en un escultor llamado Pigmalión que se enamoró de Galatea. A tal punto llegó su pasión por la escultura que la trataba como si fuera una mujer real, como si estuviera viva. El mito continúa cuando la escultura cobra vida después de un sueño de Pigmalión, por obra de Afrodita al ver el amor que éste sentía por la estatua, que representaba a la mujer de sus sueños. Este suceso fue nombrado como el efecto pigmalión ya que superó lo que esperaba de sí mismo al crear una escultura tan perfecta que llega a enamorarse de ella.

En sentido contrario se puede citar el caso del estadístico americano George Dantzing (1914-2005). Siendo estudiante en una ocasión llegó tarde a la clase de estadística del profesor Neyman. Vio dos enunciados de problemas en la pizarra, los anotó y durante bastantes días hizo unos deberes que consideró especialmente complicados. El siguiente domingo a las ocho de la mañana, Neyman llamaba a la puerta de su casa para felicitarle. Lo que Dantzing copió no eran deberes para casa sino dos problemas hasta entonces irresueltos.⁷

Cuando las aulas son heterogéneas se puede trabajar de otra manera. Se puede aducir el ejemplo de una escuela de Israel en la que un grupo de profesores de secundaria conducido por Shlomo Sharan y Hana Schalar⁸ «demostraron la rápida aceleración que se produce en las etapas de crecimiento una vez que estudiaron y comenzaron a aplicar el modelo de investigación grupal, una forma compleja de aprendizaje cooperativo. Trabajaron con clases donde los hijos de los pobres (denominada “CSE baja”), se mezclaron con los hijos de padres pertenecientes a la clase media. En un curso de estudios sociales de un año de duración, los docentes sometieron a los alumnos a pruebas de conocimientos previas y también a exámenes finales. De esta manera, pudieron medir los logros de los estudiantes en el aprendizaje académico y compararlos con los logros de aquellos a los que se les enseñó siguiendo el esquema, más común en las escuelas israelíes, de la clase total».

En nuestros institutos es muy habitual agrupar en una misma clase al alumnado que llega de la primaria con necesidades de refuerzo en Lengua o Matemáticas y escolarizar al resto en los grupos de segundo idioma extranjero.

«El sistema funciona así, me temo. Se eligen los grupos de acuerdo con la antigüedad, así que los que tienen más experiencia se quedan con los alumnos disciplinados y tranquilos del A y, a veces, hasta del B. Mientras que el C, el D y, cómo no, el terrible E –donde suelen aglutinarse los alumnos conflictivos o con menos rendimiento– se quedan para los nuevos.»⁹

¿Es inteligente agrupar a los que creemos más inteligentes?

La idea que subyace a esta separación es que la inteligencia es una entidad invariable. El psiquiatra italiano Vittorino Andreoli¹⁰ señalaba que hasta hace un par de décadas «dominaba la concepción de que se trataba de un órgano perenne, una de esas estructuras que se realizaban rápidamente (en parte ya en el feto) y que, desde entonces, ya no había nada que

⁷ C. Alsina, *El club de la hipotenusa*, Barcelona, Ariel, 2008, p. 139.

⁸ Citado en Bruce Joyce, Marsha Weil y Emily Calhoun, *Modelos de enseñanza*, Barcelona, Gedisa, 2002 a partir de *Language and learning in the cooperative classroom*, Nueva York, Springer-Verlag, 1988.

⁹ Fernando J. López, *La edad de la ira*, Madrid, Espasa, 2011, p. 58.

¹⁰ *Carta a un profesor*, Integral, Barcelona, 2008 (pp. 126-128).

hacer, como si fuera un cristal. Las únicas modificaciones posibles eran en negativo, en el sentido de la patología y, por tanto, de lesiones que cicatrizaban con daños permanentes».

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

Pues bien, la revolución a la que me refiero, del todo superponible al cambio de visión del universo producido por el telescopio de Galileo, es haber descubierto que estas áreas están destinadas a las funciones superiores, a todas las que sirven para el aprendizaje. No solo esto: estas zonas no tienen una estructura precisa, fijada, sino que están en condiciones de organizarse tras una experiencia y, por tanto, de un aprendizaje. Están en condiciones de estructurarse *ex novo*, e incluso de cambiar.»¹¹

La concepción de inteligencia que maneja la escuela es excluyente y tiende a perjudicar a los estudiantes que proceden de los medios sociales menos favorecidos. Como contrapunto, el psicólogo de Harvard, Howard Gardner, desarrolló su famosa teoría de las inteligencias múltiples.¹² Básicamente lo que Gardner planteaba era que nuestra escuela entroniza dos tipos de inteligencia: la lógico-matemática y la lingüística. Y esto lo hace al precio de negar otros tipos de inteligencia por lo menos tan importantes como aquellas dos. La teoría de las inteligencias múltiples propone que existen diferentes tipos de inteligencia que la gente posee en distintos grados. Además de las dos citadas Gardner habla de otras seis inteligencias más. El siguiente cuadro sintetiza muy resumidamente las características de cada una de las inteligencias y su aplicación didáctica.

Tabulación de inteligencias múltiples¹³

| | DESTACA EN | LE GUSTA | APRENDE MEJOR |
|-------------------------|--|--|--|
| AREA LINGÜÍSTICO-VERBAL | Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras | Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles | Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo |
| LÓGICA – MATEMÁTICA | Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas | Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar | Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto |

¹¹ *Op. cit.*, p. 128.

¹² *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*, Paidós, Barcelona, 2004.

¹³ Este cuadro aparece en <http://www.monografias.com/trabajos12/intmult/intmult.shtml> [consultado el 7 de marzo de 2008] y se basa en H. Gardner, *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona, 1995.

| | | | |
|------------------------|--|--|--|
| ESPACIAL | Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando | Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos | Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando |
| CORPORAL – KINESTÉSICA | Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas | Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal | Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales. |
| MUSICAL | Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos | Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música | Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías |
| INTER PERSONAL | Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo | Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente | Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando |
| INTRA PERSONAL | Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos | Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses | Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando. |
| NATURALISTA | Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna | Participar en la naturaleza, hacer distinciones | Trabajar medio natural, explorar seres vivos, aprender de plantas y temas de la naturaleza |

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

La importancia del arte y de la creatividad

La escuela tiene una tremenda propensión a excluir. Ken Robinson¹⁴ citaba el caso de la bailarina Gillian Lynn.¹⁵ A los seis años –estamos en la década de los treinta del pasado

¹⁴ K. Robinson, *The element. How Finding Your Passion Changes Everything*, Viking, Londres, 2008.

¹⁵ G. Barbara Lynn, nacida el 20 de febrero de 1926, es una bailarina, actriz, coreógrafa de entre cuya obra destacan los musicales *Cats* y *El fantasma de la ópera*.

siglo— sus profesores no podían hacerse cargo de ella ya que era incapaz de estarse quieta. En aquel entonces, y para su bien, aún no se había descubierto el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Sus padres la llevaron a un pediatra. Tras hablar con ellos dejó a la niña sola en la consulta con la radio encendida. Los padres podían ver que la niña movía sus piernas al ritmo de la música. El médico les recomendó que la matricularan en una escuela de danza. A partir de aquí el resto es una historia de éxito incontestable.

De hecho, los datos de que disponemos apuntan a la importancia de las actividades artísticas. En este sentido, Pérez-Díaz y Rodríguez¹⁶ señalaban que en el Eurobarómetro 67.1, de 2007, se preguntó a los encuestados si habían practicado o no actividades del tipo de tocar un instrumento musical, cantar, actuar; bailar, escribir textos literarios o poemas u otras actividades artísticas tales como la escultura, la pintura o el dibujo. Hay una estrecha correlación entre el porcentaje de personas que han realizado estas actividades en distintos países y tasa de patentes.

Todo esto choca con la restrictiva idea que de la educación escolar tienen parte de nuestras autoridades educativas. Así, en la Comunidad de Madrid existen los denominados Diplomas de Aprovechamiento para el alumnado de la ESO (Orden 2316/2009, de 20 de mayo) los cuales se entregarán a los alumnos que, entre otros requisitos, hayan obtenido en las materias Lengua castellana y Literatura, primera Lengua Extranjera, Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Matemáticas de cuarto de la ESO, una nota media igual o superior a 6. ¿Dónde quedan las demás asignaturas? ¿No son importantes la música, la educación física o la informática? En este mismo curso se ha puesto en marcha la segregadora experiencia de un centro público de bachillerato para los alumnos con mejor expediente en la ESO.

Pese a todo, se insiste en la segregación

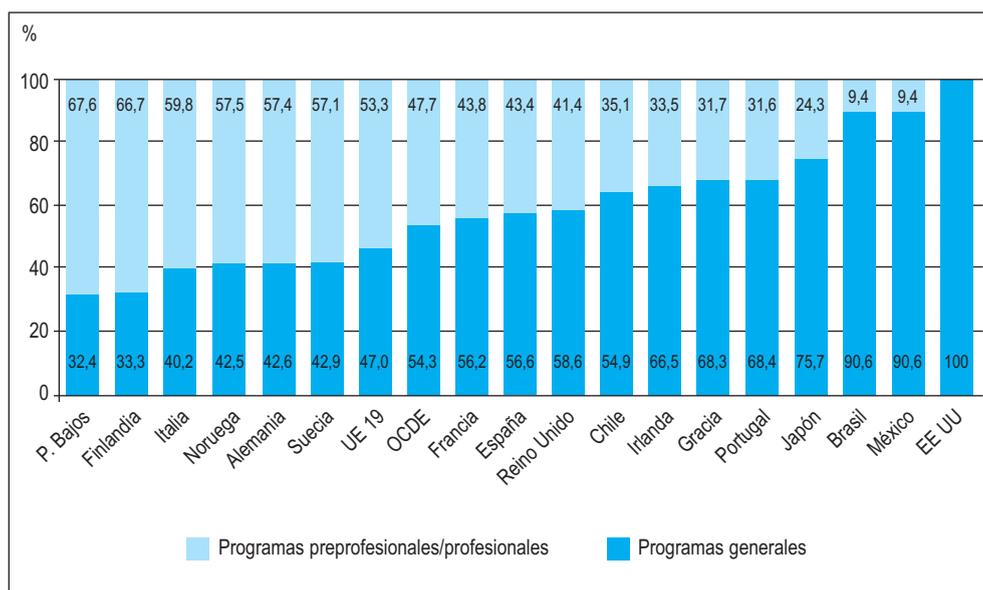
Por desgracia, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid no está sola en esta cruzada en favor de la segregación. Como consecuencia de la crisis muchos jóvenes que abandonaron tempranamente el sistema educativo vuelven a él. Según informaba el diario *El País*¹⁷ ha aumentado en un 3% el número de estudiantes en bachillerato y FP aumentó el curso pasado un 3%, después de 15 años de descenso continuado. Además, 138.000 personas —22.500 más que cuatro años antes— se inscribieron para conseguir el graduado en la educación de adultos, cuyas aulas están llenas de jóvenes que habían dejado de estu-

¹⁶ V. Pérez-Díaz y J. C. Rodríguez, *La cultura de la innovación de los jóvenes españoles en el marco europeo*, COTEC, 2010 [disponible en <http://www.cotec.es/index.php/publicaciones/show/id/1992/titulo/la-cultura-de-la-innovacion-de-los-jovenes-espanoles-en-el-marco-europeo>—2010 consultado el 7 de diciembre de 2010].

¹⁷ J. A. Aunión, «Un 14% de los jóvenes españoles no estudian ni trabajan», *El País*, 3 de septiembre de 2009.

diar unos años antes. Como se considera que este alumnado intelectualmente no va a dar mucho de sí se habla abiertamente de potenciar la formación profesional frente al bachillerato. Se diga lo que se diga, España no es un país que destaque especialmente porque su alumnado sea particularmente propenso a desdeñar la formación profesional. El 56,6% de los estudiantes de secundaria superior van a la rama académica frente a un 53,4 de media en la OCDE –y 46% en nuestro entorno más inmediato de la UE19–; hay países, como EE UU, en los que todo el alumnado está en la rama general. He aquí los datos del informe *Education at a Glance 2009*.¹⁸

Gráfico 1 (extracto de la tabla C1.4)
Modelos de matriculación en la segunda etapa de Educación Secundaria (2007)
Matriculación según tipo de programa



No obstante, como es bien sabido, nuestro principal escollo es el de superar la ESO sin la cual no se puede acceder a la formación profesional de grado medio. Esta es la razón por la que muy previsiblemente se potencie la excepcional vía de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). De acuerdo con la LOE (art. 30) se trata de programas pensados para alumnado mayor de dieciséis años que no haya obtenido el título de Graduado. «Excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podría reducirse a quince años para aquellos que cumplan lo previsto en el artículo 27.2» –el cual

¹⁸ *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2009. Informe español*. Disponible en: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2009/informe-espanol-panorama-educacion-ocde.pdf?documentId=0901e72b8007cd90> [consultado el 3 de noviembre de 2009].

hace referencia a alumnos que una vez cursado segundo no estén en condiciones de pasar a tercero y hayan repetido una vez en secundaria. Además, desde tercero existe la posibilidad de enviar al alumnado a los programas de diversificación curricular (LOE, art. 27). En ambos casos, estas vías excepcionales conducen a la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO.

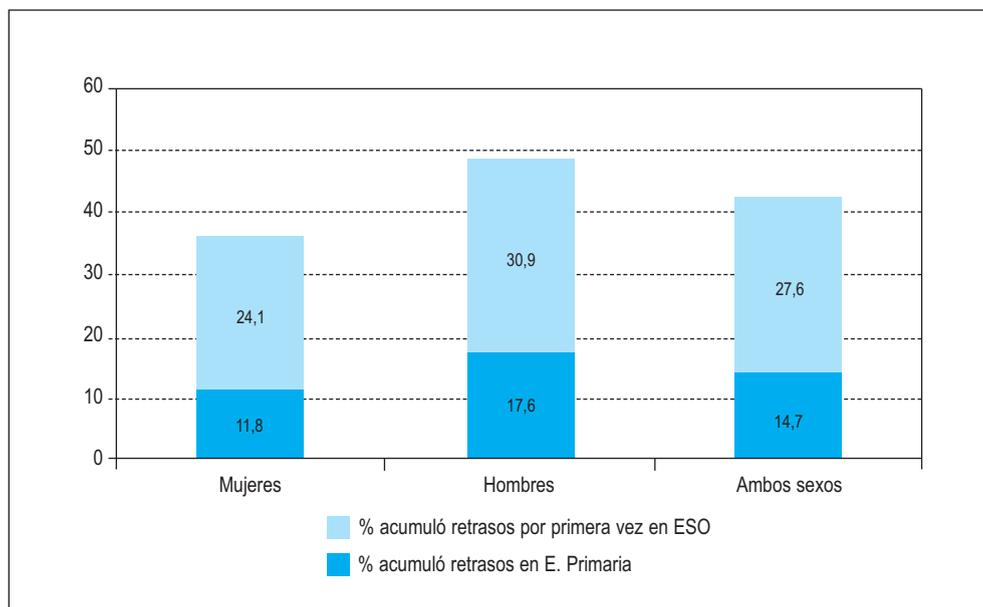
Los datos de los sucesivos informes PISA demuestran que los sistemas comprensivos –los que no separan a los alumnos antes de los quince años de edad– son más igualitarios y su rendimiento no se resiente por ello

El actual Gobierno del PSOE en la ley de economía sostenible incide en la misma propuesta con los itinerarios planteados en cuarto de la ESO. Al alumnado se le ofrecerían tres opciones de entre las cuales habría de elegir tres materias. La primera de aquellas es la que posiblemente elegirían los alumnos que vayan a cursar en Bachillerato las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales o la de Artes. La segunda –dada la presencia de materias como Tecnología, Física y Química y Biología y Geología– está claramente concebida para los alumnos más aplicados: los que elegirían en Bachillerato la modalidad de Ciencias y Tecnología. Finalmente, la tercera –en la que ya no hay segunda lengua extranjera– conformará el itinerario de los alumnos de menor rendimiento a los cuales se orientará hacia una formación profesional crecientemente estigmatizada.

En todas estas propuestas late la idea de que es poco menos que imposible que los alumnos más aplicados den de sí todo lo que pueden si se juntan con los indolentes. Sin embargo, la realidad es tozuda y esto no tiene por qué ser así. Finlandia, por ejemplo, desmontó el rígido sistema de itinerarios y eliminó los exámenes estatales utilizados para este propósito. En su lugar se preocupó por contar con profesores muy preparados y un currículum y una evaluación basados en la resolución de problemas, en la creatividad, en el aprendizaje independiente y en el trabajo colaborativo en el aula. Los datos de los sucesivos informes PISA demuestran que los sistemas comprensivos –los que no separan a los alumnos antes de los quince años de edad– son más igualitarios y su rendimiento no se resiente por ello.

Un mecanismo que permite ahondar la separación de alumnos es la repetición de curso. Pese a que los medios de comunicación y toda una batería de “todólogos” insisten en que desde que se aprobó la LOGSE en 1990 en España se regalan los aprobados, nos encontramos más bien con la situación opuesta. La supuesta promoción automática, la promoción por imperativo legal, según la cual el alumnado pasaría de curso por que la ley así lo dice. Sin embargo, los datos muestran que casi la mitad de los varones ha repetido curso a la altura de cuarto de la ESO.

Alumnos de 15 años que acumulan retrasos antes de 4º de ESO (Curso 2005/06)



Fuente: MEPSYD: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores 2008.

En primaria tan solo se puede repetir una vez (LOE, art. 20.4) y en secundaria obligatoria no más de una vez un curso y no más de dos veces a lo largo de toda la etapa (LOE, art. 28.6).

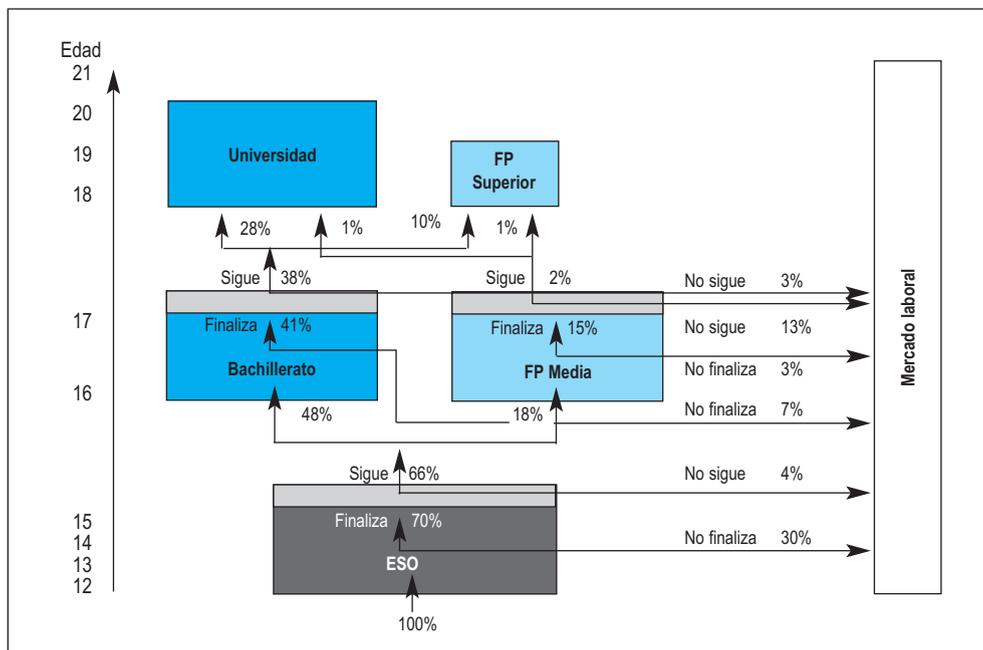
Nuestro sistema educativo parece regirse por el principio de que muchos son los llamados y pocos los elegidos. El siguiente cuadro permite ver la tremenda selección ejercida.

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

«La educación de ahora sirve para que la mayoría de nuestros chicos abandone antes de terminar el Bachillerato. Sirve para que tengamos un porcentaje de fracaso escolar simplemente escandaloso. Y sirve para que mis compañeros calienten sus sillas leyendo en voz alta los libros de texto.»¹⁹

¹⁹ F. J. López, *La edad de la ira*, Espasa, Madrid, 2011, p. 34.

Senda educativa en España, 2005



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

Finalmente, la opción por la escuela privada y concertada se convierte en otro elemento que permite separar a los alumnos de mayor rendimiento de los que obtienen peores resultados. Los informes PISA han demostrado que, en realidad, la escuela privada y concertada obtiene mejores resultados porque escolariza a un alumnado de un nivel socioeconómico más alto que el que va a la pública. Nadie consideraría mejor a un hospital que atiende a una población joven y, en consecuencia, con baja mortalidad que a un hospital situado en un entorno con un elevado porcentaje de ancianos y subsiguiente alta mortalidad.

La necesaria heterogeneidad

Las aulas heterogéneas precisan un tipo de docencia sustantivamente distinto de las aulas o centros de excelencia. En estos últimos se puede presuponer un elevado interés académico del alumnado, unas familias con altos niveles cultural y económico y con una predisposición a apoyar escolarmente a sus hijos. Por fortuna, contamos con experiencias de diferentes institutos de secundaria²⁰ en los que la organización de las aulas de un modo dis-

²⁰ R. Feito y J. I. López Ruiz (coords.), *La construcción de escuelas democráticas*, Hipatia, Barcelona, 2008.

tinto generaliza el éxito escolar. Se trata de experiencias en las que los alumnos que más saben –lo cual no quiere decir que necesariamente sepan mucho: simplemente saben más que el resto– se convierten en mentores de sus propios compañeros. Ya lo decía Comenio: el alumno que enseña a sus compañeros aprende por partida doble, al aprender por sí mismo y al transmitir lo aprendido a sus iguales. No solo esto: los profesores de apoyo entran al aula de referencia (la dinámica de dos profesores en el aula multiplica exponencialmente las posibilidades de aprendizaje), los alumnos que más saben de informática se convierten en los ciberalumnos –ayudan a sus profesores y compañeros con las nuevas tecnologías– y, quizás lo más importante, el entorno (desde padres y madres a personas significativas pasando por la biblioteca del barrio) se convierte en un elemento educativo de primerísima importancia.

En definitiva, la enseñanza cooperativa es sin lugar a dudas la mejor opción posible y esto es algo que los avances recientes en neurociencia confirman una y otra vez.

«[...] la sensación de cooperar estimula los centros de recompensa del cerebro. La experiencia de la cooperación mutua, incluso en ausencia de contacto directo o de comunicación real, estimula los centros de recompensa. Por lo que sabemos hasta ahora, las redes neuronales de recompensa sirven para estimular la reciprocidad y resistir la tentación de actuar de una forma egoísta. En contraste con la recompensa por la cooperación, los experimentos con escáneres cerebrales han demostrado que el dolor que provoca la exclusión social afecta a las mismas áreas del cerebro que el dolor físico.»²¹

Se podría pensar que por qué hacer este esfuerzo en favor de la inclusividad. La respuesta es que no nos queda más remedio. Tal y como se consignó en el acuerdo de Lisboa de 2000 hay que conseguir que el 85% de nuestros jóvenes alcance como mínimo una titulación –y obviamente unos conocimientos– de educación secundaria superior –léase bachillerato o ciclos formativos de nivel medio. Y esto es así no por una vocación igualitarista, izquierdista o como se quiera denominar. Es una exigencia de la sociedad del conocimiento. El conocimiento se ha convertido en la principal materia prima de la inmensa mayoría de los procesos productivos y por eso un creciente porcentaje de los empleos –de los que existen y de los que existirán pero que no sabemos cuáles vayan a ser– exigen un nivel de conocimiento cada vez más esotérico. Salvo que decidamos que este sea un país de albañiles y de camareros –sin duda una opción– no nos queda más remedio que apostar por una educación de calidad para todos y todas.

²¹ R. Wilkinson y K. Pickett, *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*, Turner, Madrid, 2009, p. 237.