

**REVISTA DE LOS
CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO**

**ENERO 2018
NÚM. 42**



**Instituto Sagasta de Logroño.
El edificio data de 1900,
aunque el instituto se creó en 1842**



C
A
T
E
D
R
A

N
O
V
A

**CATEDRA NOVA
REVISTA DE LOS
CATEDRÁTICOS
DE INSTITUTO**

Edita: **ANCABA**,
Asociación Nacional de
Catedráticos de Instituto

Presidente:
Felipe José de Vicente

Vicepresidente y

Secretario General:

Rafael Coloma

Tesorero:

Miguel González

Vocales:

Ramón Bohigas

Josep Otón

Alberto Entero

Correspondencia:

*Pelayo, 12, 7ºE
08034 Barcelona
Tel: 607040291*

ancaba@ancaba.net

www.ancaba.net

ISSN: 1135-2981

Maquetación: Mercè Espiell

© de la edición y maquetación: ANCABA

© de los artículos: sus autores

**ANCABA no comparte necesariamente las
opiniones de los artículos que son
responsabilidad de sus autores**





CATEDRANOVA

SUMARIO

RESULTADOS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y LA CALIDAD DE SU GOBERNANZA	4
EN CONTRA DE UNA ESCUELA INCLUSIVA	18
TOMAR APUNTES A MANO, MEJOR QUE CON ORDENADOR.....	37
NOTICIAS DE ANCABA.....	39
PUBLICACIONES EN CATEDRA NOVA	41
ANCABA ASOCIACIÓN	42

RESULTADOS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y CALIDAD DE SU GOBERNANZA

Francisco López Rupérez
Isabel García García
Eva Expòsito Casas



Francisco López Rupérez
Director de la Cátedra de
políticas educativas.
Universidad Camilo José Cela.
Ex presidente del Consejo
Escolar del Estado.

1. Introducción

La Educación, en tanto que institución social secular, está francamente comprometida con la preparación del futuro de las nuevas generaciones y, por ende, del conjunto de la sociedad. Incide de un modo rotundo sobre el medio y largo plazo y deja sentir sus efectos en los ámbitos personal, social y económico.

Los requerimientos del nuevo contexto

Los profundos y rápidos cambios del contexto –en la escala propia del tiempo histórico- que están protagonizando particularmente los países desarrollados afectan a los fundamentos que, en la segunda mitad del siglo XX, dotaron de una relativa estabilidad a sus sociedades y socavan algunos de los consensos sociales y políticos en los que aquélla ha venido reposando, al afectar de un modo notable al contrato social.

Existe un acuerdo básico entre los especialistas a la hora de situar la globalización y la transformación digital como los motores esenciales de esa suerte de revolución económica y social que está teniendo lugar en tiempo real y ante nuestra propia mirada. Además, dichos motores no son independientes sino que refuerzan sus efectos a

través de un bucle causal que los conecta entre sí; de modo que la revolución digital genera avances en la globalización y, viceversa, los avances en la globalización promueven el desarrollo de las TIC¹. Por otra parte, y de acuerdo con lo que sabemos sobre dinámica de sistemas no lineales, este tipo de causalidades circulares aceleran los procesos de cambio, tal y como podemos observar actualmente en los planos histórico y social, y en el ámbito temporal de tan sólo una generación.

Esta reconocida complejidad del contexto afecta claramente a las expectativas, a los requerimientos y a las exigencias con respecto a los sistemas de educación y formación, en especial en los países desarrollados. La afirmación de que en las presentes circunstancias la mejor política económica es, en el largo plazo, una buena política educativa se ha convertido en una suerte de doctrina compartida por ciudadanos informados, economistas de prestigio y algunos políticos ilustrados que va calando poco a poco en sectores cada vez más amplios de la sociedad.

Una primera aproximación al concepto de gobernanza

De acuerdo con la doctrina del Banco Mundial, se entiende *prima facie* por gobernanza "(...) la capacidad de los gobiernos de diseñar, formular e implementar políticas y ejercer sus funciones"². Dicho en otros términos, y según la posición de la Comisión Europea, la gobernanza "(...) concierne a la capacidad del Estado para servir a los ciudadanos y a otros actores, así como a la manera en la que las funciones públicas son desempeñadas, los recursos públicos son gestionados y los poderes públicos de carácter regulatorio son ejercidos"³.

La gobernanza educativa. Una aproximación multinivel

A la hora de analizar la influencia de la calidad de la gobernanza del sistema educativo sobre la calidad de sus resultados y sobre su mejora, resulta pertinente adoptar una aproximación que tome en

¹ López Rupérez, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. ED. La Muralla. Madrid.

² WORLD BANK (1994). *Governance - the World Bank's experience. Development in practice*, p.xiv. The World Bank. Washington, D.C.
<documents.worldbank.org/curated/en/711471468765285964/Governance-the-World-Banks-experience>

³ Citado en UNITED NATIONS (2007). *Public Governance Indicators: A Literature Review*, p.3. Department of Economics and Social Affairs. New York.

consideración la complejidad del sistema. En este sentido, cabe distinguir tres niveles básicos de realidad: el nivel *macro*, propio del sistema en su conjunto; el nivel *meso*, identificable, en este caso, con el centro educativo considerado como unidad de análisis; y, finalmente, el nivel *micro* que es característico del ámbito del aula. En cada uno de estos tres niveles aparecen sendas figuras –el gobernante, o responsable político de la conducción de las políticas y de las reformas educativas; el director escolar; y el profesor, respectivamente– cuyos papeles, aun a pesar de sus diferencias evidentes, se benefician de una cierta analogía. Razonando a un nivel alto de generalidad, cabe afirmar que un buen gobernante, un buen director escolar y un buen profesor tienen en común el hecho de que son capaces de ejercer una fuerte influencia en sus ámbitos respectivos en favor de la mejora; influencia que se propaga en su medio circundante y genera procesos de transformación con resultados medibles.

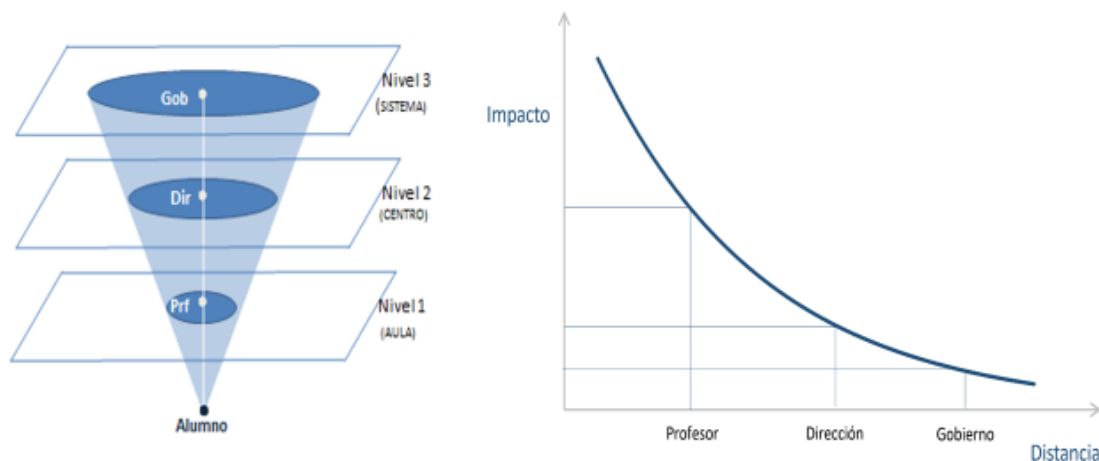
Si se toma como fuente de inspiración lo que sucede en los sistemas físicos, cabría afirmar que esa influencia transformadora se atiene a una 'ley del inverso de la distancia' de modo que cuanto mayor es la proximidad de la causa tanto mayor es la intensidad del efecto⁴. Indudablemente, la complejidad de los sistemas sociales, junto con el problema de la medida, no admiten la trasposición exacta a ellos de un modelo inspirado en los sistemas materiales. Pero más allá del ajuste preciso de la realidad educativa a las exigencias matemáticas de una tal ley, lo cierto es que, si se acepta para ella un significado gruesamente aproximado, se acomoda bien a la abundante evidencia empírica disponible sobre los factores que más impacto tienen sobre los resultados escolares^{5,6} y sobre los cuales se puede operar desde las políticas. La Figura 1 ilustra los anteriores razonamientos.

⁴López Rupérez, F. (2012). Prólogo de *La escuela que necesitamos* de E. D. Hirsch. Ediciones Encuentro. Madrid.

⁵ Hattie, J. (2003). «Teachers Make a Difference: What is the research evidence?». *Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality*. October 2003, pp 1-17.

⁶ Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to achievement*. Routledge. Abingdon.

Figura 1. Ilustración de una ley de variación del inverso de la distancia de diferentes factores relevantes con impacto sobre el rendimiento de los alumnos



Concretamente, cuando se centra la atención en esos tres factores de cambio antes considerados –el gobernante, el director escolar y el profesor– existen cuantiosas evidencias de esa relación de prelación entre el tercero y el segundo factor. Como ha destacado oportunamente Beatriz Pont de la OCDE⁷, distintos estudios empíricos^{8,9,10} han situado la función del director escolar como el factor más importante, después del profesor, a la hora de explicar los resultados de los alumnos. Así, por ejemplo, el estudio de Leithwood *et al.*¹¹ ha

⁷ Pont Ferrer, B. (2017). Reformas educativas: el caso del liderazgo escolar en perspectiva comparada. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

⁸Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation. New York.

⁹Hallinger, P. (2014). «Reviewing reviews of research in education leadership: An empirical assessment». *Educational Administration Quarterly*, Vol. 50, Issue 4, pp. 539-576. First published date: October-23-2013. Doi:10.1177/0013161X13506594.

¹⁰Hanushek, E.A., Rivkin, S.G.; Schiman, J. C. (2016). «Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction». *Economics of Education Review*, 55, pp.132-148.

¹¹Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A.; Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. National College of School

establecido que la calidad de la dirección escolar tiene un impacto del 25 % del total de los efectos escolares, una vez controlado el nivel de los estudiantes y el contexto sociocultural.

Hanushek *et al.*¹², en un trabajo efectuado sobre el sistema escolar del estado de Texas, concluyen que la mejora de la calidad de los directores escolares genera unos beneficios superiores a los que se obtienen por la mejora del profesor, en el sentido de que afectan a muchos más alumnos.

No es posible extender, sobre una base empírica, los anteriores razonamientos al ámbito de la gobernanza del sistema en su conjunto, porque no disponemos de medidas de su impacto sobre los resultados de los alumnos. Ello es así porque existe una laguna en materia de instrumentos de evaluación, disponibles a nivel internacional, que justamente la investigación a la que el presente artículo se refiere ha pretendido cubrir; no obstante lo cual, cabría concluir que de operar con éxito en ese nivel *macro* –propio del sistema en su conjunto–, la acción del gobernante tendría un impacto masivo capaz de hacer eficaces las políticas y de reflejarse en la magnitud de una serie de indicadores objetivos de resultados, internacionalmente establecidos. Así ha sucedido en multitud de ejemplos de éxito de sistemas educativos alrededor del globo¹³ y debería suceder en el nuestro.

En lo que sigue, se efectuará una descripción somera del procedimiento de elaboración de ese instrumento de evaluación de la gobernanza de los sistemas educativos, así como del propio instrumento; se describirán los resultados de aplicar dicha herramienta al sistema educativo español; y, finalmente, se formularán algunas recomendaciones dirigidas al más alto nivel, para mejorar la calidad de la gobernanza de nuestro sistema educativo.

Leadership. Nottingham, England.

<dera.ioe.ac.uk/6967/1/download%3Fid=17387&filename=seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>

¹²Hanushek E. A. *et al.* (2016). *Op. cit.*

¹³ Stewart, V. (2012). *A World-Class Education. Learning from International Models of Excellence and Innovation*. ASCD. Alexandria, Virginia.

2. Algunos resultados del sistema educativo español. Una conjetura plausible

Cuando se analizan, para el sistema educativo español, diferentes indicadores internacionales de resultados y su evolución a lo largo de más de un decenio, emerge de ello una conclusión que se reitera para los diferentes indicadores: nuestro sistema presenta un rendimiento mediocre y, además, estancado en el tiempo. Citaremos en lo que sigue únicamente dos ejemplos¹⁴: la brecha formativa de la población adulta joven (25-34 años) y la tasa de graduación de la población joven que ha completado, al menos, la educación secundaria superior.

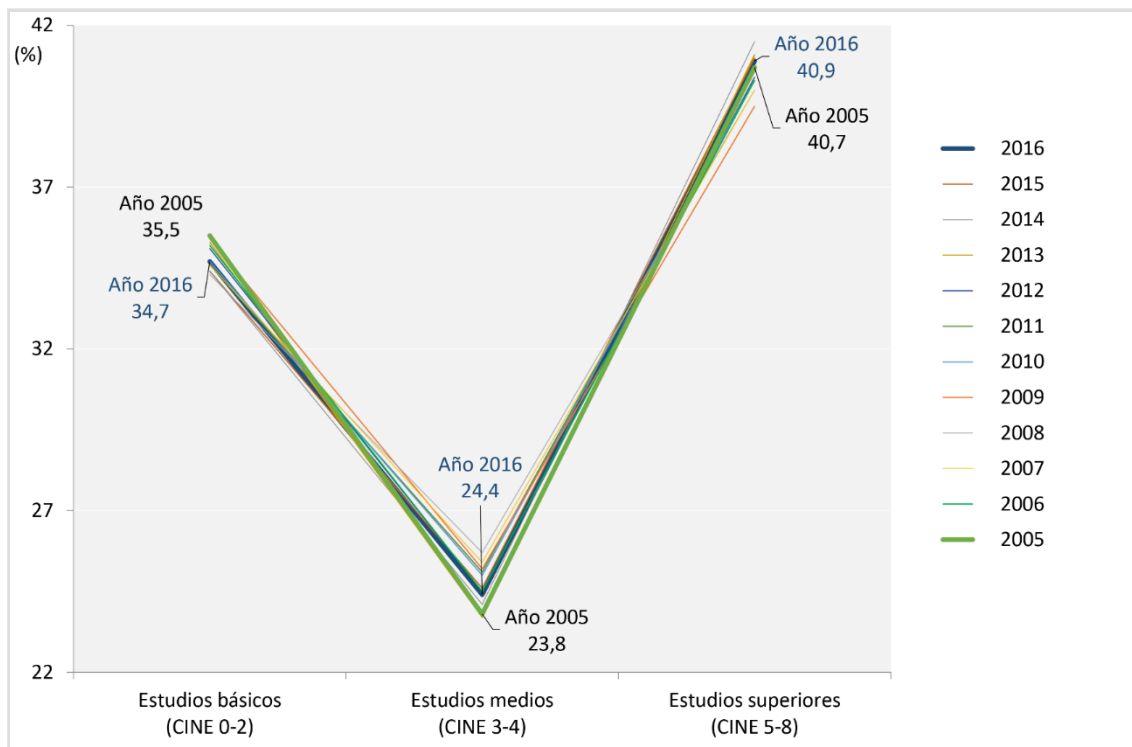
La brecha formativa de la población joven

Uno de los fenómenos que hacen francamente atípico el comportamiento de nuestro sistema educativo, con relación al promedio de la Unión Europea, tiene que ver con el patrón de distribución de la población adulta joven –de entre 25 y 34 años– por niveles formativos. Dicha distribución presenta una forma de V, frente a la de V invertida característica de la media de la Unión Europea. Esta anomalía del sistema educativo español alude a la existencia de una brecha formativa que, por su incidencia sobre las personas y sobre el empleo, requeriría su corrección mediante un conjunto de políticas efectivas.

Pero, además, cuando se adopta un enfoque evolutivo en el análisis de los datos, se advierte que, en el último decenio del que se dispone de información consolidada, los cambios producidos han sido escasamente significativos. De acuerdo con la Figura 2, en el periodo comprendido entre 2005 y 2016 los cambios observados son tan pequeños que se puede hablar, con propiedad, de estancamiento.

¹⁴ Los interesados en el análisis de otros dos indicadores diferentes –resultados de PISA y abandono educativo temprano– pueden consultar la publicación completa citada en la nota a pie de página 1.

Figura 2. Evolución de la distribución porcentual de la población española, con edades comprendidas entre 25 y 34 años, por niveles de formación. Años 2005 a 2016



Fuente: elaboración propia sobre datos de Eurostat. [edat_lfse_03].

La tasa de la población adulta joven que ha completado, al menos, la educación secundaria superior

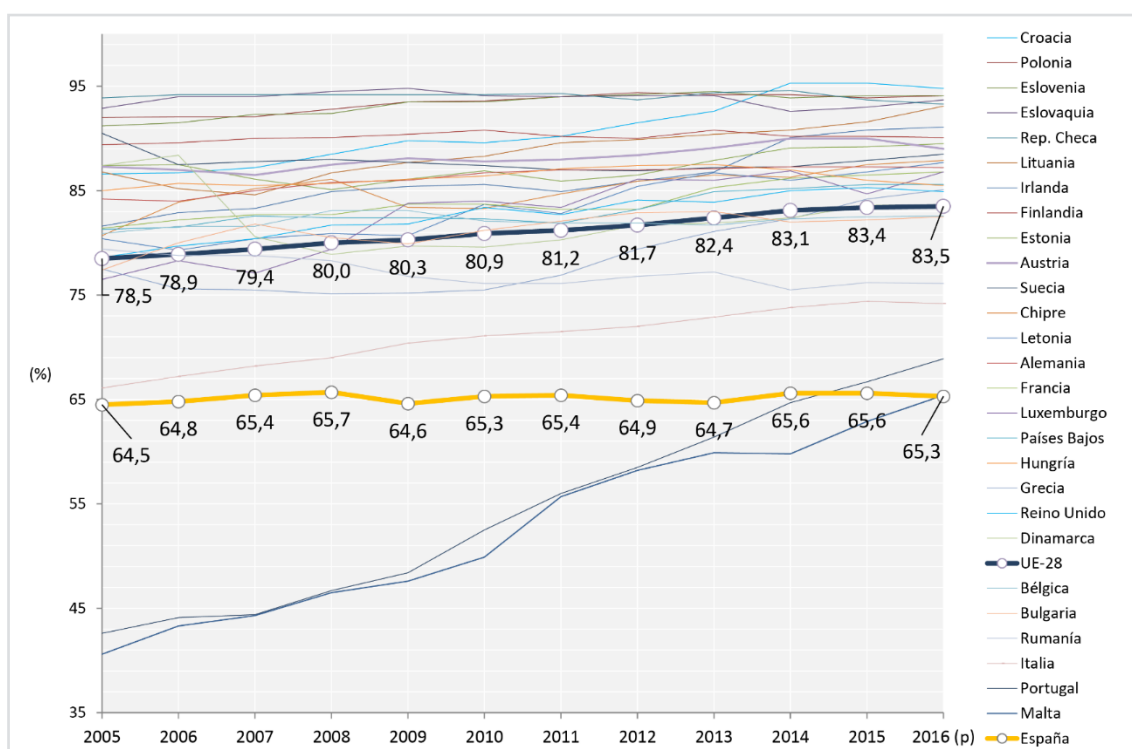
Otro de los indicadores de resultados de los sistemas de educación y formación al que se presta especial atención en el plano internacional es la tasa de la población adulta joven que ha completado, al menos, la educación secundaria superior (Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio en el sistema educativo español). Se considera éste el nivel formativo imprescindible que ha de poseer la inmensa mayoría de la población para el logro de un desarrollo personal satisfactorio, una sociedad madura y una economía del conocimiento efectiva. La Figura 3 muestra la evolución comparada, a lo largo del periodo comprendido entre 2005 y 2016, del porcentaje de esa población que ha completado, al menos, la educación secundaria superior.

Del análisis de la citada figura destacan la estabilidad del comportamiento de España, a propósito de este indicador, frente al comportamiento monótono creciente de la UE, que incrementa su distancia con respecto a España en 4,2 puntos porcentuales a lo largo del periodo considerado; y el comportamiento de países del sur,

como Italia, Malta y, sobre todo, Portugal, que han logrado aumentar, de un modo relevante, los valores de dicho indicador de resultados, dejando a España en la última posición de entre los países de la UE.

Nos encontramos, de nuevo, ante un fenómeno de estancamiento que, como en el caso anterior, concierne en buena medida al grado de eficacia de las políticas educativas, entendidas como instrumentos potencialmente estratégicos para garantizar a las nuevas generaciones una formación imprescindible.

Figura 3. Evolución comparada del porcentaje de la población de los países de la Unión Europea, con edades comprendidas entre 25 y 34 años, que ha completado, al menos, la educación secundaria superior (CINE 3-8). Años 2005-2016



Fuente: elaboración propia sobre datos de Eurostat. [edat_lfse_03].

Una conjetura plausible

De la ausencia observada de cambios detectables en este tipo de indicadores de *outputs* del sistema es posible inferir que, en el caso español, la influencia de la gobernanza del sistema sobre la mejora es muy débil, o incluso nula. Y en este punto, cabe formular como simple hipótesis, o conjetura, que la mediocridad y la estabilidad de los resultados del sistema educativo español, que empíricamente se advierten, estarían siendo, muy probablemente, la traslación de la mediocridad de la calidad de la gobernanza de nuestro sistema educativo.

La contrastación de esta hipótesis requería, en primer lugar, la elaboración de un instrumento de medida de la calidad de la gobernanza de los sistemas educativos que no estaba disponible a nivel internacional; y, en segundo lugar, su aplicación concreta al caso español. Ambas operaciones se describen brevemente en lo que sigue.

3. El instrumento de evaluación de la calidad de la gobernanza de los sistemas educativos

El marco conceptual que ha servido de cimiento para la elaboración del instrumento ha partido del núcleo básico de los rasgos propios de una gobernanza clásica y se ha enriquecido, de forma sustantiva, mediante un conjunto de atributos que derivan tanto de una visión compleja de la realidad educativa y social, como de un enfoque inteligente capaz de basar las políticas en conocimiento, de corregir los errores y de aprender, de un modo ordenado y sistemático, de la experiencia. Dicho marco conceptual se ha traducido en una estructura compuesta por seis criterios o dimensiones, 20 subdimensiones y 66 ítems que han constituido la versión inicial del instrumento. La Tabla 1 muestra el conjunto de las dimensiones del constructo "calidad de la gobernanza del sistema educativo".

Tabla 1. Las seis dimensiones del constructo 'calidad de la gobernanza del sistema educativo'

Dimensión 1	Gobernanza con un enfoque holístico multinivel
Dimensión 2	Gobernanza con capacidad de dirección
Dimensión 3	Gobernanza centrada en los procesos
Dimensión 4	Gobernanza basada en el conocimiento, la evidencia empírica y la investigación
Dimensión 5	Gobernanza basada en la construcción de capacidades
Dimensión 6	Gobernanza vinculada a la rendición de cuentas

Tras su elaboración teórica, esa primera versión del correspondiente sistema de indicadores se ha sometido a un estudio Delphi^{15,16} de tres rondas sobre un panel de 21 reputados expertos de tres grupos significativos –a razón de 7 por grupo– cuya composición se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Composición del panel de expertos

GRUPO	PERFIL	EDAD MEDIA
Ex altos cargos de Educación	Tres ex secretarios generales de Educación del Gobierno central, un ex secretario general autonómico, un ex director general del Gobierno central y dos ex directores generales de Comunidades Autónomas	63,7
Profesores de Universidad	Siete profesores universitarios con amplia experiencia docente e investigadora de cinco Universidades españolas	56,1
Directores o ex directores de Instituto de Educación Secundaria	Cuatro directores en ejercicio y tres ex directores, de cuatro Comunidades Autónomas, con amplia experiencia tanto en el ámbito de la acción como en el de la reflexión sobre la práctica de la dirección escolar	58,3

Ello ha permitido enriquecer, refinar y validar el instrumento que ha quedado formado, finalmente, por 88 ítems. Dicho estudio ha hecho posible valorar la importancia de cada ítem y su grado de consenso, habiéndose identificado empíricamente las 7 subdimensiones más relevantes, que se muestran en la Tabla 3.

¹⁵Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Editorial Ariel. Barcelona.

¹⁶ López Rupérez, F., García García, I., Expósito Casas, E. (2017). *Op. cit.*

Tabla 3. Rasgos fundamentales de una buena gobernanza educativa

a)	Ejerce correctamente sus funciones principales
b)	Establece con claridad las prioridades
c)	Concede mucha importancia a la selección de los responsables de las políticas
d)	Establece mecanismos de responsabilidad
e)	Promueve y emplea el conocimiento y la investigación para una mejor formulación de las políticas
f)	Promueve la participación
g)	Establece diferentes fórmulas para compartir con los actores principales el conocimiento sobre las políticas y sobre su implementación

Los resultados de los análisis, tanto cualitativos como cuantitativos, contenidos en el estudio avalan la pertinencia del sistema de indicadores de calidad de la gobernanza establecido, y aportan sólidas evidencias de validez basada en el contenido, y de fiabilidad o consistencia interna del cuestionario de valoración subjetiva elaborado. Ello constituye un respaldo a su aplicabilidad en otros sistemas educativos, particularmente de países desarrollados.

4. Los resultados principales de la evaluación

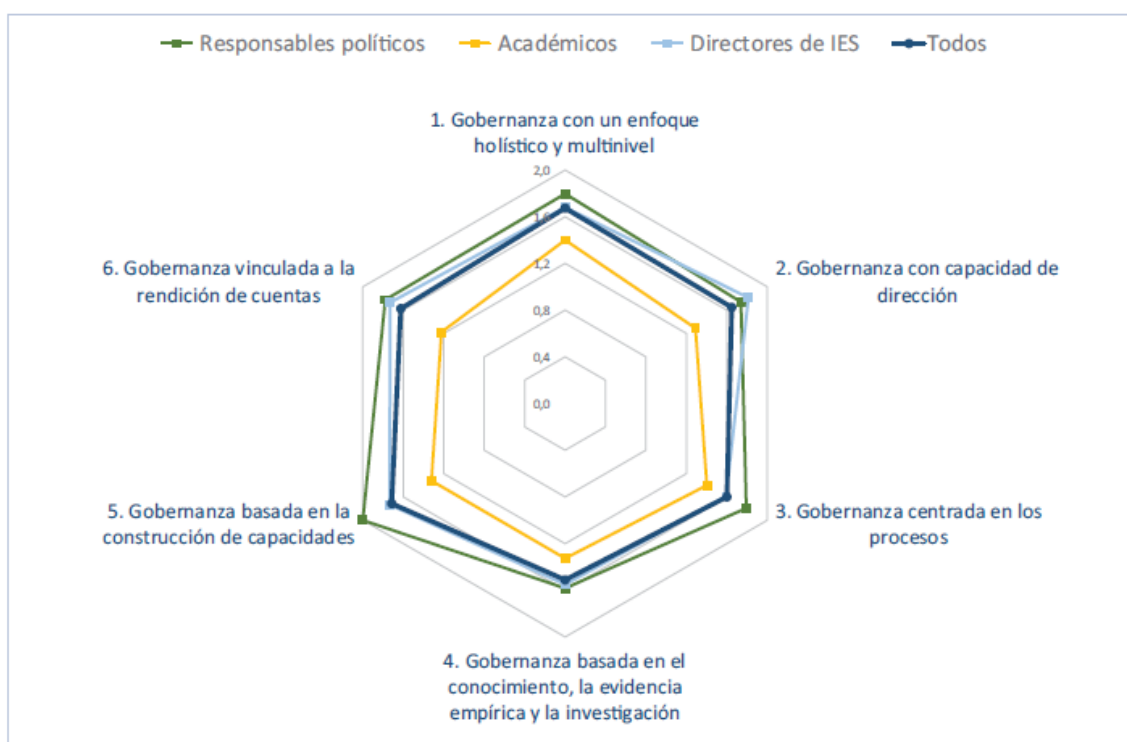
Tras la elaboración de dicho instrumento de evaluación de la calidad de la gobernanza de los sistemas educativos, se ha llevado a cabo su aplicación al caso español recurriendo, de nuevo, al mismo panel de expertos. Sus resultados han puesto en evidencia las debilidades de nuestro sistema de gobernanza que se manifiestan, sobre todo y en apretada síntesis, en lo siguiente:

- Para ninguna de las seis categorías consideradas en el modelo la puntuación total alcanza un valor igual o superior a 2,0 puntos –que corresponde a la calificación de mediano– lo que revela, a juicio de los expertos, una notable y consistente mediocridad de la gobernanza de nuestro sistema educativo.
- La dimensión n.º 4, «Gobernanza basada en el conocimiento, la evidencia empírica y la investigación», por su baja calidad, sobresale, de un modo consistente, sobre todas las demás. Su puntuación igual a 1,5 la sitúa en un nivel claramente mediocre, es decir, entre escaso y mediano.

La figura 4 muestra las puntuaciones totales asignadas a la calidad del sistema educativo español para cada una de las seis dimensiones del instrumento de evaluación empleado.

La extensión restringida de la muestra hace que esta evaluación tenga un carácter exploratorio cuyos resultados son, no obstante, compatibles con la hipótesis formulada en el apartado 2. Sin embargo, es preciso advertir en este punto que la elevada competencia del panel de expertos añade un plus de validez a los resultados de su evaluación.

Figura 4. Evaluación de la calidad de la gobernanza del sistema educativo español por dimensión y grupo de expertos



Fuente: elaboración propia

4. Algunas recomendaciones para la mejora de la calidad de la gobernanza del sistema educativo español

Habida cuenta del alto nivel, en la estructura de nuestro sistema educativo, al que el presente estudio se refiere, las recomendaciones que siguen tienen un alcance netamente político. Justamente, porque conciernen a la cúspide del ejercicio del poder político pueden resultar o bien decisivas, por su notable efecto en cascada sobre otros niveles de realidad del sistema y sus actores, o bien irrelevantes en términos prácticos, debido a la resistencia a los cambios y a las propias contingencias humanas, siempre vinculadas al ejercicio del poder.

De acuerdo con lo anterior, se aporta en lo que sigue un conjunto no exhaustivo pero sí significativo de recomendaciones, que van dirigidas tanto al nivel del Estado como al de las Comunidades Autónomas:

- a) Elaborar, por parte de los partidos políticos, un código de conducta inviolable, en cuanto a los procedimientos de designación de los altos cargos y sus requisitos imprescindibles, que permita concretar en cada caso, de un modo efectivo y pertinente, la aplicación leal de los principios constitucionales de mérito y capacidad.
- b) Aplicar sistemáticamente ese código de «buena conducta» con exigencia de responsabilidades en caso de ignorancia u omisión.
- c) Aplicar, siempre que sea posible, el modelo del «Gobierno en la sombra» de tal manera, que antes de ocupar el poder, los partidos políticos dispongan de tiempo para:
 - Madurar las soluciones y propuestas y apoyarlas en el conocimiento de las mejores prácticas internacionales y de sus fundamentos empíricos, así como en un ejercicio imprescindible de contextualización.
 - Configurar equipos de gobierno y formarlos en sus ámbitos respectivos, de modo que estén en condiciones, llegado el caso, de asumir sus responsabilidades con suficientes conocimientos, competencias prácticas y actitudes sobre cómo liderar con éxito los complejos procesos técnicos, jurídicos y políticos que comportan las reformas educativas.
 - Evitar que propuestas de los partidos, bien fundadas y con suficientes apoyos de los sectores, sean arrinconadas en beneficio de soluciones arbitristas, improvisadas por los nuevos equipos de gobierno.

- d) Reforzar la cooperación con las universidades –españolas o extranjeras– y con sus departamentos, seleccionados por su competencia, para servir de apoyo en cuanto a la base de conocimiento disponible en la que ha de reposar la definición de políticas concretas; en cuanto a la visión empíricamente fundada sobre las claves de su éxito, y en cuanto a la evaluación de su impacto. A tal fin, el modelo de Nueva Zelanda y su proyecto BES (*BestEvidenceSynthesis*)¹⁷, de generación de conocimiento experto con una base empírica, debería ser considerado.
- e) Aprovechar todo el potencial de colaboración que ofrecen los organismos multilaterales, con competencias en educación, con el fin de poderse beneficiar de una visión práctica comparada sobre experiencias de éxito en el plano internacional y, en general, de una consultoría de calidad en materia de reformas educativas que vaya más allá de la simple utilización de dichos organismos con fines políticos.
- f) Recuperar una profesionalización de las administraciones educativas que evite que la designación por motivos políticos alcance a niveles inferiores, con el riesgo de que una formación e idoneidad para el puesto insuficientes se trasladen a esos niveles inferiores y, por su vinculación política, se pierda para la organización su conocimiento experto de una legislatura a la siguiente.
- g) Potenciar la formación y el *coaching* de cuadros directivos en una gobernanza educativa de calidad para el siglo XXI, mediante cursos de postgrado u otros dispositivos de formación permanente adecuados.

¹⁷ <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515>

EN CONTRA DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

Ricardo Moreno Castillo

(Conferencia impartida el 25 de noviembre de 2017 en Barcelona en la VI Jornada de Secundaria organizada por el sindicato ASPEC-SPS)



El título de la conferencia puede parecer reaccionario y políticamente incorrecto. Y en efecto, sería reaccionario si fuera la expresión de un deseo, pero no es así. Es la constatación de lo que a mi juicio es una imposibilidad. No cabe duda que sería deseable una enseñanza obligatoria hasta los dieciocho años de la cual salieran todos con una sólida formación científica y humanística, dominando el latín y un par de lenguas modernas. Sería estupendo, pero sabemos que no es posible. No todo el mundo tiene la inteligencia, y la capacidad de trabajo para ello. Y si nos empeñamos en conseguir lo imposible gastamos un tiempo, unos recursos y unas energías que estarían mejor invertidas en conseguir lo que sí es posible. Algo así como si desviáramos parte de los recursos dedicados a la investigación médica a crear una pócima que conceda la inmortalidad. No solo no se conseguiría la inmortalidad, sino que la sanidad retrocedería al quedar con menos recursos. Entonces desearía que antes de descalificar este discurso como reaccionario y retrógrado se reflexionase cuidadosamente sobre los argumentos que vendrán a

continuación. Puedo estar equivocado, por supuesto, y que la inmortalidad sea posible, pero mientras no se me convenza de ello es absurdo llamar reaccionario a quien piensa que la muerte es inevitable. Además, el tema del cual vamos a tratar es más amplio de lo que indica el título, pues la alternativa entre escuela inclusiva y exclusiva no es más que una manifestación de otras que a su vez no son más que la natural consecuencia de la misma finitud del mundo y la de la condición humana. Y esa finitud da lugar a tres limitaciones extremadamente dolorosas pero que negarlas en nombre de lo políticamente correcto solo lleva a utopías irrealizables y a delirios. Las tres limitaciones son las siguientes:

1. Toda posibilidad es un límite.
2. La igualdad de oportunidades genera desigualdades.
3. La libertad y la igualdad son casi siempre cada una de ellas la frontera de la otra.

La primera es ya muy antigua, y se explica muy bien a la luz de la parábola utilizada por Kant para explicar cómo el lenguaje, que nos posibilita el pensamiento, también nos lo limita. Más allá de él no podemos pensar. Una paloma volaba con dificultad porque lo hacía en contra del viento, y pensaba: "Si no hubiera aire, podría volar más libremente". No, si no hubiera aire no podría volar de ninguna manera. El mismo aire que hace posible el vuelo también lo dificulta. Chesterton explica lo mismo con otro símil muy ingenioso: "Me gustan tanto las ventanas que llenaría la pared de ventanas. Pero si abro muchas ventanas, me quedo sin pared, y entonces también me quedo sin ventanas". La misma pared en la cual se pueden abrir ventanas nos coarta el abrir demasiadas. Pensemos en una locomotora o un coche. El rozamiento dificulta el movimiento de las ruedas y los engranajes, y por ello lo atenuamos engrasando los segundos y haciendo circular por railes las primeras. Ahora bien, si consiguiéramos un rozamiento cero la locomotora no se movería: sus ruedas patinarían y el avance también sería cero. El rozamiento posibilita el movimiento pero también lo limita. Recordemos esos problemas que nos ponían de niños: "Si diez obreros hacen una casa en un año ¿cuánto tardarán treinta obreros?" La casa estaría terminada en aproximadamente cuatro meses. Cuantos más obreros, menos tiempo. Ahora bien, siguiendo el mismo modelo matemático llegaríamos a que mil obreros harían la casa en menos de cuatro días. Y sabemos que no es así, mil obreros no terminarían la casa ni en cuatro días ni en cien años, porque no harían más que estorbarse los

unos a los otros. Aumentar el número de trabajadores facilita y abrevia el trabajo, pero solo hasta cierto punto, a partir del cual lo imposibilita.

Un cierto conocido mío, ferviente partidario de la igualdad, se encontró con este problema. Quería construir una casa y en el paro había mil obreros disponibles. Calculó que si contrataba a los treinta más competentes, la casa estaría lista en cuatro meses. Pero pensándolo bien, se le ocurrió que eso discriminaría a los otros novecientos setenta y que además, contratar a los mejores sería buscar la excelencia, caer en el elitismo y fomentar la competitividad entre los obreros de la construcción. Entonces decidió contratar a los mil. Al cabo de pocas semanas se agotó el dinero, la casa no había sido ni empezada y los mil obreros volvieron al paro. Ni siquiera el tiempo de trabajo les sirvió para mejorar su experiencia profesional, porque haber colaborado en la construcción de una casa que jamás ha sido construida no parece que realce el currículum de nadie. Le hice ver a mi amigo que se había quedado sin casa y sin dinero, y que si eso lo había hecho para mantener su propia imagen de persona avanzada, enemiga del elitismo y la discriminación, el precio había sido muy alto. "Pero es que construir la casa", me dijo "no era el objetivo principal, lo importante era que nadie se sintiera discriminado". "Sí, claro", le contesté "pero te ha costado mucho dinero". "Bueno, en realidad la casa no era para mí, iba a ser un local social, así que el dinero tampoco era mío, procedía de una subvención". "Ahora ya lo entiendo mucho mejor: te has gastado un dinero de todos en mantener el gran concepto que tienes de ti mismo de estupendo y de progresista". "No es eso", respondió, "es que el dinero de todos no puede ser usado para discriminar".

Mi amigo era un hombre enemigo acérrimo de la exclusión y decidido adversario del elitismo y la excelencia, no cabe duda, pero ser coherente con sus ideas le llevo a que una subvención destinada a construir una casa fuera invertida en conseguir que la casa jamás fuera construida. Y por supuesto, ni se le ocurrió que había discriminado a los beneficiarios del local social, que se quedaron sin él. El resultado tampoco le hizo cuestionar sus ideas, más bien al contrario, le hizo sacar pecho, vanagloriarse de su coherencia y radicalismo y, por supuesto, echar la culpa a terceros: el problema estaba en que la subvención había sido escasa y había que invertir más en locales sociales. Que el fracaso pudiera deberse a su

estupidez y su mala administración ni se le pasó por la cabeza. Esto que estoy diciendo se ha de tener muy presente en todas las tareas humanas, porque si no reconocemos el límite de nuestras posibilidades, acabamos con nuestras posibilidades.

Y mucha atención: no es que las posibilidades humanas, en cuanto tales, tengan límites, eso es evidente, sino que es el límite de la posibilidad lo que hace que esta sea posible. Empeñarse en lo contrario es la falacia en la cual han caído todas las utopías que en el mundo han sido. Las utopías sociales han costado millones de muertos, las educativas, si bien no han sido tan letales, han terminado perjudicando a quienes pretendían beneficiar: a los alumnos de origen familiar más modesto cuyo único camino para promocionarse es la escuela y el conocimiento. Y sobre esta última utopía vamos a hablar.

La escolarización al alcance de todos, con ser una magnífica posibilidad, también tiene un límite, como no puede menos de suceder en todas las realidades terrenas, y no reconocer el límite acaba con la posibilidad, como sucede con los cuatro ejemplos citados hace un momento. La escuela ha de estar abierta a todos, no cabe duda, pero que nadie sea excluido no implica que todo el mundo haya de tener idéntico éxito. Poner la escuela al alcance de todos sin tener en cuenta la condición humana es como fabricar aviones sin tener en cuenta la resistencia del aire. Y la condición humana es la que es: no todo el mundo tiene capacidad intelectual para aprender cualquier cosa, y entre quienes sí la tienen no todos están dispuestos a estudiar, ni a esforzarse por aprender, ni a portarse correctamente en clase.

Esto ha llevado a que quien no quiere aprender sigue sin aprender, y quien quiere aprender no puede por culpa de quienes no quieren, que se dedican a boicotear toda posibilidad de que se pueda dar clase en condiciones razonables. ¿Cómo disimulan los mentores del disparate esta situación? Pues muy fácil: mediante una igualdad mentirosa. Entre promociones por imperativo legal, aprobados misericordiosos, presiones de la inspección y rebajas de temporada (lo que técnicamente se llama "adaptaciones curriculares"), se acaban regalando títulos cuya posesión no significa nada, ni conocimientos, ni madurez ni capacidad de trabajo. Algo así como si se acercara una epidemia de viruela y, en lugar de vacunar a la población, se les diera un certificado de haber sido vacunados. Por hacer una enseñanza que

no excluyera a nadie se ha hecho una enseñanza que excluye, por un lado, a quienes más podrían aprender y por otro, a quienes no quieren o no pueden y se les ha hecho perder un tiempo que habrían podido dedicar más provechosamente a aprender un oficio. Una enseñanza que pretenda no ser excluyente en absoluto es la más excluyente.

Uno de los gurús de la pedagogía actual, el profesor Santos Guerra, consagraba la estupidez que estoy denunciando (en un artículo publicado en Trabajadores de la enseñanza), en el cual, entre otros despropósitos, decía lo siguiente: "Los alumnos y alumnas tienen derecho a la educación. Y también tienen derecho al éxito en la educación". En lo primero estoy de acuerdo, pero ¿y lo segundo? Si no tengo éxito porque no atiendo en clase, ni hago las tareas, ni estudio ¿voy a culpar a alguien? Una buena enseñanza, lógicamente, excluye a quien no la quiere aprovechar, igual que una buena sanidad pública excluye a quien no obedece a los médicos. Si tengo una enfermedad y voy a peor porque me niego a obedecer a los médicos ¿voy a criticar a la sanidad por excluyente?

Un poco de cordura, por favor. Nadie se cura sin poner mucho de su parte, porque a nadie le gusta que le priven del tabaco o el alcohol, ni que un cirujano le abra la tripa, ni que un practicante le pinche en salva sea la parte. Someterse a todo esto requiere un esfuerzo por parte del paciente que nadie puede hacer en su lugar. Claro que hablar del esfuerzo del paciente para conseguir el éxito sanitario podría ser, a juicio de algunas almas de cántaro, hacer una sanidad punitiva y represiva, sería volver al franquismo. Esto no es ninguna broma: en algún que otro blog se puede leer que la pedagogía del esfuerzo es volver al franquismo. Y esto sucede en todos en todos los ámbitos de la vida, y con esto entro en la limitación número dos: la igualdad de oportunidades, con ser una gran cosa, tropieza con un límite: la libertad que tenemos todos de aprovechar o no las oportunidades, libertad que inevitablemente genera desigualdades.

Si suprimimos los conservatorios y prohibimos la educación musical conseguiremos la igualdad: todos seremos igualmente ignorantes en música, y nadie tendrá razones para envidiar a nadie porque toca muy bien un instrumento. Eso sí, a costa de cercenar la libertad de quienes sí les gustaría dedicarse a la música, que no pueden hacerlo. Si concedemos esa libertad y abrimos conservatorios en los cuales pueda matricularse quien quiera, tenemos ya la desigualdad de

resultados: unos poseen más aptitudes que otros, y entre quienes sí las poseen, no todos tienen el tesón y la fuerza de voluntad para practicar cada día. A no ser, claro, que para recuperar la igualdad se obligue por ley a todo el mundo a matricularse en un conservatorio, pero entonces los que están a la fuerza no dejarán aprender a quienes sí quieren. Además, a quienes sí quieren habría que enseñarles muy poquito, no vaya a ser que caigamos en el elitismo de que destaquen los hijos de los músicos, que ya llegan con cierta ventaja. Y volvemos a la igualdad inicial: nadie aprende música, igual que si no hubiera conservatorios. Solo que esa ignorancia musical que se hubiera podido conseguir de balde sin gastar nada en conservatorios, ha costado mucho dinero, igual que la casa que nunca fue construida.

No parece esta una manera muy cuerda de administrar los recursos públicos. Y esto toca ya a la limitación número tres: la libertad y la igualdad son cada una frontera de la otra. Casi cualquier progreso de una de ellas es a costa del retroceso de la otra. Y esto sucede hasta con la libertad de expresión. Cuando una dictadura persigue la libertad de expresión, todos los ciudadanos son iguales. El listo y el tonto no se distinguen el uno del otro. Las ideas circulan clandestinamente, las sensatas y las disparatadas sensatas, igualadas por el prestigio de lo prohibido. Pero conseguida esta libertad, queda claro la diferencia entre las propuestas razonables y las delirantes, y queda claro que luchar por el derecho a expresar libremente tus ideas, aunque sea algo heroico y loable, es intelectualmente más fácil y menos comprometido que tener ideas. Y también se hace evidente la diferencia entre quienes callaban por culpa de la censura y quienes callaban porque no tenían nada que decir. La desigualdad, en definitiva, entre los listos y los tontos, quienes pueden disimular su condición con mucha más facilidad en ausencia de la libertad de expresión. Esta alternativa, terrible y excluyente pero inevitable, la explica muy bien el filósofo Karl Popper en su Búsqueda sin término (una especie de autobiografía intelectual):

“Si pudiera haber una cosa tal como el socialismo combinado con la libertad individual, seguiría siendo socialista. Porque no puede haber nada mejor que vivir una vida libre, modesta y simple en una sociedad igualitaria. Me costó cierto tiempo reconocer que esto no es más que un hermoso sueño: que la libertad es más importante que la igualdad, que el intento de realizar la igualdad pone en peligro la

libertad, y que si se pierde la libertad ni siquiera hay igualdad entre los no libres.”

¿Y qué tiene que ver esto con la educación? Pues tiene que ver que la educación inclusiva e igualadora que padecemos vive a costa de una libertad legítima: la libertad de los que desearían y podrían estudiar un bachillerato largo y riguroso, la libertad de quienes desearían ir a la escuela a aprender cosas y no a ser felices ni a controlar las emociones, la libertad de quienes quieren aprender de verdad y no aprender a aprender. Nuestro sistema educativo cercena, aplasta y suprime esta libertad, y las víctimas más vulnerables de esta supresión son los alumnos de las familias más desfavorecidas, que lo que no aprenden en la escuela no lo aprenderán en ningún sitio.

Ahora saldré al paso de una objeción que se me ha hecho infinidad de veces: la igualdad de oportunidades es una apariencia engañosa, porque una enseñanza sólida excluye a quienes tienen menos recursos porque la falta de ambiente y ayuda en su casa les dificulta el seguir las clases con el mismo provecho que quienes sí tienen esas ayudas, cuyo punto de partida ya es más alto. Esto es cierto solo en parte, luego diré por qué, pero bajar el nivel de conocimientos no disminuye las diferencias, por el contrario, muy por el contrario, las amplía. Pensemos en un módulo profesional donde se forma a futuros electricistas. Se supone que se ha de hacer trabajar a fondo a los estudiantes para que se conviertan en buenos artesanos de la electricidad. Esto parece de sentido común. Pero hay una objeción: esto sería ventajoso para el que es hijo de electricista, que ha visto trabajar a su padre, ya conoce algo del oficio y parte con ventaja sobre sus compañeros.

Pues si alguien aprovechó las posibilidades familiares para aprender un oficio, mejor para él, pero si en aras de la igualdad se baja el nivel de trabajo y exigencia, solo se ha conseguido que todos pierdan el tiempo y que el título obtenido al final no sea más que papel mojado. Para que uno no pueda aprovechar unas ventajas se perjudica a todos sin beneficiar a nadie. Y lo que es peor, se acentúan las desigualdades que se pretenden paliar. Porque al hijo del electricista ya le enseñará su padre lo que no le enseñaron en el curso, pero los demás han perdido definitivamente la posibilidad de convertirse en buenos profesionales de la electricidad. Eso sí, no han tenido que esforzarse para aprender en el curso lo que no podían aprender

fuera, porque eso de esforzarse es algo muy traumático, pero la pequeña diferencia inicial se ha convertido en un abismo insalvable. Querer igualar, bajando el nivel, a los que proceden de padres con estudios con los que proceden de padres que no los tienen, perjudica más a los segundos que a los primeros. Si los que no tienen ayuda en casa tampoco la encuentran en el instituto porque no se les hace estudiar ni se les inculca el hábito del esfuerzo, están perdidos para siempre, y por muy inteligente y trabajador que sea un hijo de padres incultos, y por muy tonto y vago que sea un hijo de familia más leída, siempre quedará el primero por debajo del segundo. Lo que no aprende el pobre en el instituto no lo podrá aprender en ningún sitio, y sólo en un sistema de enseñanza donde se valora el trabajo y la inteligencia pueden competir ambos en igualdad de condiciones.

El que parte con desventaja es posible que tenga que esforzarse más, pero no es un esfuerzo sobrehumano, lo puede hacer cualquiera, y si se le exime de ese esfuerzo para disimular la desigualdad, la desventaja de partida se convierte en crónica. Esto lo explicó muy bien el expresidente Barack Obama en una alocución que dio en la escuela secundaria Wakefield, en Arlington, en la cual insistió en la falacia de envolverse en las circunstancias sociales adversas para justificar ser un mal estudiante:

He dado muchos discursos sobre educación. Y he hablado mucho sobre responsabilidad. He hablado sobre la responsabilidad de vuestros profesores para inspiraros y haceros estudiar, sobre la responsabilidad de vuestros padres para que permanezcáis encarrilados, hagáis vuestros deberes, y no paséis todo el tiempo frente a la televisión. He hablado mucho sobre la responsabilidad del gobierno para elevar los niveles, apoyando a los profesores, y mejorando aquellas escuelas donde los estudiantes no tienen las oportunidades que merecen.

Pero podemos tener los profesores más entregados, los padres que más os apoyen y las mejores escuelas del mundo, y todo ello será inútil si vosotros no cumplís con vuestras responsabilidades, asistís a esas escuelas, ponéis atención a esos profesores, escucháis a vuestros padres y trabajáis todo lo duro que hace falta para triunfar. Quizás no tenéis adultos en vuestra vida que os den el apoyo que necesitáis. Quizás alguien en vuestra familia ha perdido su trabajo, y no hay suficiente dinero. Quizás vivís en un vecindario donde no os

sentís seguros, o tenéis amigos que os presionan para desviaros del buen camino. Pero al final, las circunstancias de vuestra vida no son una excusa para descuidar vuestros deberes escolares o tener una mala actitud. No es excusa para ser groseros con vuestro profesor, hacer novillos, o abandonar la escuela. No es excusa para no intentarlo.

Este argumento, el de bajar el nivel para compensar a los que proceden de ambientes más desfavorecidos, de ser válido, ha de extenderse a la universidad. En primer lugar, porque si has impedido a los estudiantes alcanzar un conocimiento sólido, no se puede exigir tal conocimiento para entrar en la universidad, luego esta ha de enseñar desde más abajo. En segundo, porque dar mucho nivel en una facultad de derecho, medicina o ingeniería es dar ventajas a quienes proceden de familia de juristas, médicos e ingenieros, luego hay que enseñar y exigir poco, para que no se note la diferencia. De este modo, todo el sistema de enseñanza se ha convertido en una engorrosa maquinaria cuya función fundamental no es enseñar, sino impedir que nadie destaque, no vaya a ser que se caiga en el elitismo. Pero sucede que necesitamos buenos juristas, buenos médicos y buenos ingenieros, y éstos sólo pueden proceder de buenas universidades. Y una universidad, por buena que sea, poco puede hacer con un estudiante que llega inmaduro, pidiendo que le motiven, con poca costumbre de estudiar y redactando mal. No hay otra salida: o se tiene un bachillerato exigente, donde se inculca a los estudiantes el hábito del trabajo y del esfuerzo, o los juristas, médicos e ingenieros procederán de la enseñanza privada. Y por no caer en el elitismo de la inteligencia y la fuerza de voluntad, se cae en el económico.

Es cierto, dijimos hace un momento, que los estudiantes con padres con estudios parten con ventaja, pero también apunté que solo es cierto en parte. Una de las razones también la dije: el esfuerzo que tiene que hacer quien comienza con una cierta desventaja no es sobrehumano ni insuperable. Cuando empecé mi singladura profesional estuve en instituto de un pueblo costero de Galicia. Es verdad que entonces lo que podríamos llamar la burguesía ilustrada solía llevar a sus hijos a la enseñanza pública, al contrario que ahora. Pero los hijos de maestros, médicos o farmacéuticos eran los menos, y la mayoría de mis alumnos procedían de familias intelectualmente modestas. Y entre ellos tuve muchos alumnos muy brillantes que

salieron adelante mediante un esfuerzo razonable, que bien administrado también les dejaba tiempo para estar con sus amigos o dedicarse a sus aficiones. Y las condiciones materiales eran bastante malas. El instituto carecía de calefacción y algunos alumnos estaban a una hora de autobús que tenía que viajar por unas "corredoiras" infames. Con todo, sí disfrutaban de una ventaja de la cual carecen los estudiantes de ahora: tenían claro que al instituto se iba a aprender, así, directamente (no a aprender a aprender, ni a cultivar la autoestima, ni a controlar las emociones), y que nadie puede aprender sin esforzarse. En definitiva, no se les engañaba. Pero además, sucede que el nivel de estudios de los padres no es la única variable ni la más decisiva. Yo no pido a los padres que ayuden a los hijos en sus tareas, tan solo que se preocupen de que las hagan y para ello mantengan la televisión apagada y la casa en silencio. Y para darse cuenta que esto ha de ser así no hace falta ser leído, hace falta ser inteligente y generoso, virtudes que no tienen que ver con ser o no instruido.

Unos padres no estudiados pero tranquilos y serenos pueden ser más provechosos para un niño que unos padres con estudios pero ruidosos y discutidores. A lo mejor un chico no tiene silencio en su casa, pero sale adelante porque es listo como una ardilla. Otro no es tan listo pero lo compensa con una gran fuerza de voluntad, el de más allá no tiene capacidad de concentración, pero sí la tiene para hacerse amigos, lo cual también es muy bueno para el rendimiento escolar, porque los buenos amigos siempre se ayudan unos a otros. Si hay que rebajar el nivel pensando en quienes tienen padres no estudiados, también habrá que rebajarlo también pensando en quienes tienen un mal ambiente familiar o viven en una calle ruidosa, y a quien sufra ambas circunstancias habrá que hacer doble rebaja. Y si además tiene tendencia a la distracción o no es muy listo, habrá que hacer triple rebaja. Y esto sería ya, o mejor dicho, está siendo cosa de locos. Nadie tiene todos los vientos a favor ni todos en contra, y lo más educativo es hacer ver a los muchachos que la única forma sensata de conducirse, no solo en los estudios sino también en la vida, es apoyarse en los primeros para vencer los segundos, y no empeñarse en hacer rebajas, ni descuentos, ni adaptaciones curriculares que en la vida profesional nadie las va a hacer, y que solo llevan a crear seres irresponsables.

Y esto que digo no es una caricatura: hoy en las evaluaciones se pierde más tiempo hablando de la vida privada de los estudiantes y de sus limitaciones que de si sabe o no lo suficiente para aprobar la asignatura. Es más, el estudiante feo y con poco encanto va a recibir más calabazas de sus compañeras que quien es atractivo y con gracia, y cada vez que reciba calabazas le va a entrar una depresión que se reflejará muy negativamente en los estudios. ¿Habría que calificar con especial indulgencia a los feos para que superen su depresión? ¿O mejor concienciar a las chicas para que hagan discriminación positiva con sus compañeros feos, aburridos y antipáticos? No se rían, por favor, que preferir como parejas a personas atractivas y alegres, y rechazar a quienes no lo son no deja de ser un elitismo imperdonable que atenta contra la igualdad. Además, recibir calabazas es algo que deteriora enormemente la autoestima.

El resultado de la pretendida inclusión total está a la vista: por empeñarse en reducir el rozamiento a cero, el tren ya no avanza. Por querer contratar en condiciones de igualdad a los mil obreros, la casa no es construida. Y después de diez años de escolaridad obligatoria ninguno de los estudiantes titulados aprobaría el examen de ingreso que superamos a los diez años las personas de mi generación. Y quien puede se salva a través de la enseñanza privada. La burguesía culta que antaño llevaba sus hijos a la pública, hogaño huye hacia la privada. Y entre quienes huyen a más velocidad están, como no podía ser menos, muchos de los mentores de nuestro sistema educativo, que consideran que lo de la igualdad y la enseñanza inclusiva es para los hijos de los demás, no para los propios. Para los de uno, la enseñanza exigente que promueve la calidad y celebra la excelencia, por muy elitista que esto pueda ser. Como el contratista del local social: contrata a los mil obreros para ir por la vida de progresista, pero gastando el dinero ajeno. Y esto es, sencillamente, mala fe.

Como ejemplo de esta mala fe voy a leeros un texto de la periodista Susana Pérez de Pablos, procedente de una entrevista que hizo a Álvaro Marchesi, uno de los padres del desastre educativo español, publicada en El País el 15 de mayo del año 2008:

Marchesi es conciencizado con todo. Tiene un hijo, que vive en Brasil con su madre. Va a verlo cada dos meses, pero le llama por teléfono para tomarle la lección tres veces por semana. En su casa de Boadilla del Monte tiene un ejemplar en portugués de cada uno de los libros

de texto que estudia el niño. «Papá, eres un pesado», le dice a menudo, como repite el padre sin ocultar el orgullo.

Cuando se trata del propio hijo todo el mundo se vuelve más pragmático y menos fantasioso. Y si para obligarle estudiar se le ha de tomar la lección (procedimiento tradicional y antiguo donde los haya), pues se le toma la lección. Y si el hijo encuentra que eso es una pesadez por parte de su padre (esto es, en la jerga pedagógica: "si no está motivado"), pues que se aguante, y se le toma la lección igual. Álvaro Marchesi es un padre ejemplar y todos los padres deberían hacer como él: al niño hay tomarle la lección para obligarle a estudiar, esté o no motivado. Y ahora planteo una pregunta para dejarla en el aire: ¿Actúa de buena o mala fe Álvaro Marchesi al defender su reforma?

Quiero insistir un poco más en esta cuestión de la incoherencia entre la actuación pública y la vida privada porque he sido tachado tantas veces de excluyente y elitista que es bueno recordar que todos los somos cuando andan por el medio nuestros intereses. Supongamos que debo operarme y puedo optar entre dos cirujanos. Del primero me consta que las más de sus intervenciones son exitosas, con pocos efectos secundarios y posoperatorios breves. Del segundo, que tiene más fracasos, con más secuelas y largos posoperatorios. Sin duda, me pondré en manos del primero. ¿Es eso elitismo, buscar la excelencia, y excluir profesionalmente al cirujano más inepto? Pues sí que lo es, pero no es en absoluto criticable. Pero sucede que el segundo cirujano, al ver que pierde pacientes en favor del primero, verá su autoestima muy deteriorada. Pues me da mucha pena, pero más deteriorada se va a quedar la mía si salgo de la operación peor de lo que estaba. A lo mejor no es buen cirujano no porque ponga menos empeño que el otro, sino porque tuvo menos oportunidades de mejorar y de salir al extranjero. Pues me da todavía más pena, y estoy dispuesto a luchar para que todos los aspirantes a cirujano tengan las mismas oportunidades, pero no pienso paliar la injusticia dejándome operar por él. ¿Y si el cirujano chapucero es mujer, haría alguien discriminación positiva? Ni la feminista más radical la haría.

El ejemplo del cirujano es un poco extremo porque está en juego la vida, pero sucede que siempre que necesito un profesional, sea fontanero o abogado, busco el más competente de entre aquellos que están a mi alcance. Si un abogado no atiende bien mi caso porque tiene mal ambiente familiar, graves dificultades en su vida privada y

severos problemas psicológicos, ni yo ni nadie le encargaría la defensa de sus intereses por más que él no sea responsable de ninguna de sus limitaciones. Es más, ponerse en manos de un buen abogado y rechazar al malo es fomentar la competitividad, cosa que constituye gravísimo pecado, como todo el mundo sabe. Entonces, no seamos hipócritas. Si en nuestra vida privada todos somos elitistas, buscamos la excelencia y no acudimos a profesionales chapuceros, por más que esto fomente la competitividad y la exclusión ¿por qué ir por la vida poniendo cara de que somos igualitarios y aborrecemos el elitismo? Es cierto que si un cirujano inepto comete un delito ha de ser juzgado con las mismas garantías procesales que si fuera un cirujano avezado, porque ante la ley sí somos todos iguales. Pero como profesionales, ¡qué le vamos a hacer! no lo son.

Hay escritores buenos y malos, a los primeros los leemos y los otros se hunden en un tristísimo y frustrante olvido. Hay futbolistas buenos y malos, los primeros reciben aplausos y ganan dinero, los segundos tienen que dejarlo y dedicarse a otra cosa. Hay médicos buenos que diagnostican bien y curan, y médicos malos que no saben hacer ni lo uno ni lo otro. Y, lamentablemente, también hay alumnos buenos y malos. Negar esta triste realidad o diciendo, como dicen tantos pedagogos que “no hay malos alumnos, hay alumnos con dificultades de aprendizaje” es como negar que haya malos médicos diciendo que tan solo “tienen dificultades para alcanzar un diagnóstico correcto”. Pienso que viene muy a cuento recordar el artículo 6 de la Declaración de los Derechos del hombre y del Ciudadano, proclamada por la Asamblea Nacional Francesa en el año 1789:

“Puesto que todos los ciudadanos son iguales ante la ley, cada cual puede aspirar a todas las dignidades, puestos y cargos públicos, según su capacidad, y sin más distinción que la de sus virtudes y su talento.”

He hablado un poco de pasada de competitividad. Los enemigos de la educación de calidad sostienen que una escuela que inculca el hábito del trabajo y del esfuerzo es una escuela “competitiva”. Y con esto ya se descalifica el trabajo y el esfuerzo. Como si hacer ver a los pacientes que han de esforzarse en seguir las indicaciones de los médicos, fuera propugnar una sanidad competitiva. Pero la competitividad no es mala en sí misma, sino propia de sociedades libres e igualitarias. En una sociedad de clases, por listo y trabajador que fuera un plebeyo y tonto y holgazán que fuera un noble, siempre

quedaría el segundo por encima del primero. ¿Por qué? Porque nunca pueden competir (sí: competir) en igualdad de condiciones. La competitividad es la esencia de la democracia: Franco acabó con la competitividad fusilando a sus competidores, y no tuvo que competir con nadie para mantenerse en el poder durante cuarenta años. Se puede competir por medios buenos o malos, pero la competencia es inevitable. Los partidos que aspiran al poder pueden competir mediante elecciones libres o mediante guerras civiles. Quienes compiten por un puesto de funcionario pueden hacerlo mediante una oposición libre, abierta a todo el mundo, con reglas claras y explícitas, o mediante enchufes y recomendaciones. Quienes aspiran al amor de una misma chica pueden competir multiplicando sus atenciones para con ella o hablándole mal del otro pretendiente. Pero en cualquiera de los tres casos, se ha de competir.

Pero sucede que el estudio y el aprendizaje es lo menos competitivo que existe, porque lo que aprende uno también lo puede aprender otro. Los contenidos del saber no son como el alimento en tiempo de escasez, que lo que come uno no lo puede comer el otro. Si así fuera, habría que meter en la cárcel a las personas muy cultas, por acaparadoras. No, el saber es una materia prima inagotable porque cualquiera puede aprender y estudiar sin lesionar por ello las posibilidades de aprender y estudiar de los demás. Si un chico estudia y hace las tareas escolares ¿impide a los demás que hagan lo mismo? Si atiende y está correctamente en clase ¿dificulta el aprendizaje de sus compañeros? Más bien se lo facilita, contribuyendo a un buen ambiente en clase. Es verdad que quien estudia y aprende saldrá más preparado frente a la vida que quien no hace ninguna de las dos cosas, pero decir por ello que la enseñanza es competitiva es como decir que la sanidad es competitiva, porque quienes obedecen a los médicos tienen mejor salud que quienes no los obedecen.

Ahora quiero tocar una cuestión más delicada, pero se ha de abordar sin miedo a ser políticamente incorrecto, y sobre todo, sin empeñarse en diluir las diferencias cambiando las palabras. Es el tema de quienes tienen una minusvalía diagnosticada. No hablo de parálisis o de limitaciones que no alteran nuestra capacidad de conocimiento. Para estos es suficiente con facilitar los accesos. Hablo de personas, por ejemplo, con síndrome de Down o de ciegos. Y quiero aclarar antes de seguir que uso deliberadamente la palabra "ciego", aunque a veces he recibido reproches por usarla, por lo visto es políticamente

incorrecta. Mejor decir "invidente". Pero la palabra invidente es fea, empieza ya con una partícula negativa. "Ciego" es una palabra mucho más hermosa y además con bellas resonancias literarias: hablamos de "romances de ciego", y estarán ustedes de acuerdo en que sería muy cursi decir "romances de invidente".

Y otra cosa también muy delicada, pero que no se puede obviar si queremos abordar de un modo efectivo la educación de personas con minusvalías: ser ciego o tener síndrome de Down es una limitación, no una característica cualquiera como ser rubio o moreno. Digo esto porque hay quienes consideran que la igualdad entre los minusválidos y los que no lo son se consigue, no ayudando a los primeros en ir lo más lejos posible a pesar de su minusvalía, sino simplemente en negar la minusvalía. Son las personas a las que aludí antes que creen que cambiando de nombre una barrera se suprime la barrera. Pero no es así: mejor carecer de síndrome de Down que tenerlo, y mejor ser vidente que ciego. Igual que es mejor ser guapo que feo, listo que tonto y rico que pobre. A mí me hubiera encantado poseer la inteligencia de Aristóteles, el físico de George Clooney y el patrimonio de los duques de Alba, pero sucede que nací feo, pobre y tonto, y con estas limitaciones tengo que aprender a vivir. Por supuesto que podría disfrazar esta realidad sosteniendo que soy más rico que los Alba porque tengo un corazón de oro, que no soy más feo que George Clooney, sino que poseo una hermosura exótica, y que tampoco Aristóteles era más inteligente que yo, lo que sucede es que nuestras inteligencias son distintas. Pero eso sería el consuelo de los tontos, y entonces sería yo más tonto todavía.

Entonces se trata de ayudar a las personas con minusvalías para que estas les limiten lo menos posible y puedan integrarse en la sociedad casi tan bien como quienes carecen de la minusvalía. Y para ello, lamento parecer tan cavernícola, pienso hay que dar una educación especial. Y esto no es segregar, al contrario, es darles las herramientas para que al finalizar su educación no sean segregados. En un curso, en cierta ocasión, tuve una niña con síndrome de Down. Como era impensable que siguiera la explicación igual que los demás, la atendía a ratos sueltos mientras a sus compañeros los ponía a hacer problemas. Algo conseguí, pero esa niña no estuvo bien atendida. Y no es que me molestase trabajar con ella, al contrario, era muy agradecida y demostraba gran entusiasmo al entender algo, pero sucede que ni un profesor ni nadie puede hacer dos cosas a la

vez, por lo menos si se quiere que las cosas se hagan bien. Pensé a lo largo del curso los buenos resultados que podría tener yo en una clase con una docena de niños con síndrome de Down, porque trabajando con esta alumna se me ocurrieron algunas ideas que podrían funcionar. Una de ellas es el cálculo con las manos que se hacía en la Edad Media, cuando muchas personas analfabetas tenían que hacer cuentas. Es cierto que no es lo mismo ser analfabeto que tener síndrome de Down, pero ambas cosas requieren practicar mucho la memoria. El primero porque no sabe apuntar las cosas, el segundo porque la tiene muy frágil, y aprender ciertas reglas nemotécnicas usando las manos les es muy útil. Además, tener juntos a los niños con Down separados de los demás facilita la tarea porque el profesor puede dedicar toda su energía a enseñar sin desperdiciar ninguna en mantener el orden, porque estos chicos no son nada alborotadores, son muy "guiadiños", como decimos en Galicia.

Una experiencia parecida tuve con ciegos. En más de una ocasión tuve ciegos, y también la misma frustración de ver lo mucho que dejaban de aprender y lo mucho que podría yo enseñarles si tuviera una clase solo con ciegos. Por ejemplo, aprendemos matemáticas en gran parte con la vista, por ellos comenzamos con geometría plana, que se ve mejor, y después con geometría del espacio. Pero para los ciegos un instrumento fundamental es el tacto. ¿No se podría hacer un programa especial, empezando con la geometría del espacio? Mediante el tacto se puede tener una idea muy clara del cilindro, y desde ella llegar a la de la circunferencia, porque circunferencias son las bases del cilindro. Y con un sistema de fichas se podría llegar muy lejos en teoría de números, sin contar la cantidad de trucos que existen, muchos de ellos también de origen medieval, para el cálculo mental. Insisto en esto del origen medieval: en contra de la obsesión de pedagogos vanguardistas e innovadores de rechazar lo pasado por obsoleto y caduco, hay que saber mirar hacia atrás. El mundo es muy antiguo, la raza humana habita nuestro planeta desde mucho antes de que nació nosotros, y sobre muchas cosas ya se ha pensado y discutido mucho.

No estoy muy seguro de que todas estas estrategias sean originales, a lo mejor los profesores especializados en enseñar a ciegos las usan ya. Tampoco estoy seguro de que sean efectivas, porque poco pude llevarlas a la práctica con mis alumnos ciegos, sencillamente porque

no puedo explicar dos programas distintos a la vez. Pero sí estoy seguro de que si me hubieran dejado trabajar en una clase solo de ciegos, doce o quince como mucho, hubieran aprendido mucho más. Pero insisto una vez más, al aprender más habrían ido más lejos a pesar de su ceguera, pero seguirían siendo ciegos y por ello algunas profesiones les estarían inevitablemente vedadas. Por ejemplo, nadie se dejaría operar por un cirujano ciego. Esto es muy frustrante, qué duda cabe, y es una frustración que no solo entiendo muy bien sino que participo de ella. Yo tampoco puedo ser cirujano porque soy lento de reflejos y, lo que es peor, me mareo la sangre. Tengo ahora delante de mí dos posibilidades: negar que tengo esa limitación y considerar que soy víctima de una segregación injusta y vivir amargado, o intentar vivir alegremente dentro de mis limitaciones que, por cierto, son muchas. De algunas de ellas hablaré a continuación.

Empecé mi carrera de matemáticas, como tantos otros jóvenes, con la ilusión de ser un Einstein. Me quedé en un modesto profesor de instituto. Y he procurado ser en mi oficio lo más feliz que he podido, pero no soy Einstein. Y Einstein, me guste o no, es un ser claramente superior a mí. Él figura en la historia de la ciencia, con toda justicia, y yo, con idéntica justicia, no figuro. ¿Somos iguales Einstein y yo? Pues no, qué le vamos a hacer, y negar la evidencia no arroja ninguna luz sobre la realidad. Y no hacen falta ejemplos tan extremos: compañeros míos de carrera, más listos que yo, hacen investigación puntera y publican en revistas de prestigio internacional.

Las pocas ideas que se me ocurren a mí, en cambio, son modestas y aparecen en revistas modestas creadas por un grupo de amigos que casi somos sus únicos lectores. ¿Es una injusticia que las revistas internacionales discriminen a los matemáticos mediocres? Pues no, no lo es, por mucha frustración que esto nos genere a las personas mediocres y vulgares que, lamentable pero evidentemente, estamos en aplastante mayoría. La élite es minoritaria, pero si se suprime la élite por aquello de la igualdad, los mediocres no tendríamos de quien aprender y seríamos más mediocres todavía. Nadie saldría ganando, salvo los envidiosos. También me matriculé en el conservatorio, y ya en segundo de solfeo me enseñaron la puerta: "Mira chico", me dijeron, "el Señor, en sus inescrutables designios, no te ha llamado por este camino". Una pena, me hubiera gustado ser Arthur

Rubinstein y me quedé en Ricardo Moreno, que es algo mucho más vulgar y mucho más prosaico. Soy un ser corriente, insignificante, vulgar y prescindible ¿Puedo considerar esto una injusticia que se ha cometido conmigo? ¿Será esto segregación? Pues lo será, pero cualquier amante de la música, dispuesto a pagar por escuchar a Rubinstein, estaría también más que dispuesto a pagar por no escucharme a mí. Qué le vamos a hacer, y el piano nunca podrá ser para mí más que una modesta afición privada. Claro que esta afición ha tenido la indudable ventaja de que mis hijos se han emancipado enseguidita. No, yo no puedo ser Einstein porque carezco de su inteligencia, no puedo ser músico porque carezco oído y no puedo ser obispo porque carezco de fe. Y a mí me habría encantado ser obispo, pero sucede que los seminarios son tan elitistas y excluyentes que discriminan a los ateos. ¿Pues como podría ser de otra manera? Por muy escasos que anden de vocaciones, no creo que deban bajar el nivel hasta el punto de ordenar a ateos. Sería una cosa muy poco seria que no aprobaría ni el teólogo más vanguardista.

Aún a costa de aburrir, insisto en que no somos iguales, hay buenos profesionales y malos profesionales, buenos artistas y malos artistas, buenos estudiantes y malos estudiantes, buenas personas y malas personas. Y negar la realidad, por muy sórdida que pueda ser la realidad, es inútil y además letal, sobre todo si de lo que se trata es de mejorar la realidad. La realidad no se mejora ignorando sus limitaciones, sino haciéndolas frente y sacando el mejor partido de ellas. No sé si han visto ustedes por las librerías un libro de un tal Fernando Alberca titulado Todos los niños pueden ser Einstein. Hay otro con un título no menos sugestivo, Libera al Einstein que llevas dentro, de Ken Gibson, Kim Hanson, Tanya Mitchell. No los he leído, pero ya el título es una falacia. Es verdad que trabajando a fondo se pueden descubrir posibilidades insospechadas en uno mismo.

También lo es que aun siendo Einstein hay que esforzarse para sacar a flote la genialidad. Pero por favor, tampoco sostener disparates ni crear ilusiones que luego desembocan en frustraciones. Y es muy importante señalar estas falacias porque es una corriente pedagógica muy en boga la de considerar que quien no puede hacer algo es porque es víctima de una injusticia: todos podemos aprender cualquier cosa, ser estupendos, creativos, geniales...y quien sostenga lo contrario es elitista y excluyente. Además, es una falacia que dista mucho de ser original, aunque sus mentores no se hayan percatado

de ello. Esto les sucede con frecuencia a las personas muy ansiosas por parecer especiales y novedosas. Como están tan atareadas diciendo cosas originales no tienen tiempo de estudiar historia, y por ello no se enteran de que sus originalidades son muy poco originales. A los autores de estos libros les habría resultado muy provechoso leer a Voltaire, quien en una carta de Voltaire fechada en 22XII-1760 y dirigida a D'Aquin de Château-Lyon dice lo siguiente:

Me citáis a M. de Chamberlain, al cual (según decís) he escrito sosteniendo que todos los hombres nacen con idéntica porción de inteligencia. Dios me guarde de escribir semejante falsedad. Desde los doce años pensé todo lo contrario. Ya entonces adivinaba la enorme cantidad de cosas para las que no tenía ningún talento. Me di cuenta de que mis capacidades no me iban a llevar demasiado lejos en matemáticas. Comprobé que no tenía ninguna disposición para la música. Dios ha dicho a cada hombre: podrás ir hasta allá, pero no más lejos. Sí tenía cierta facilidad para las lenguas europeas, ninguna para las orientales: non omniapossumus omnes. Dios ha dado el canto a los ruiseñores y el olfato al perro. Y con todo, hay perros que no lo tienen. ¡Qué extravagancia pensar que todo hombre habría podido ser Newton! ¡Ah, señor! Ya que antaño estabais entre mis amigos, no me atribuyáis semejantes despropósitos.

RENOVADA LA PRESENCIA DE ANCABA EN EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.

El Ministro de Educación ha nombrado al presidente de ANCABA señor Felipe José de Vicente miembro del Consejo Escolar del Estado para un nuevo período de cuatro años.

TOMAR APUNTES A MANO, MEJOR QUE CON ORDENADOR

¿Influye en las notas la forma en que se tomen apuntes, manualmente o con ordenador? Como explica Susan M. Dynarski en la web de Brookings Institution, varias investigaciones han tratado de responder a esta cuestión. La conclusión es que los estudiantes que emplean papel y boli sintetizan mejor el contenido de las lecciones, por lo que obtienen mejores puntuaciones en los exámenes.

Algunos de los estudios que confirman esta tesis están basados en experimentos "artificiales", es decir, realizados en entornos modificados precisamente para aislar el factor analizado de otras posibles influencias que pudieran distorsionar los resultados.

Uno de estos experimentos fue diseñado por un equipo de investigadores de dos universidades norteamericanas (Princeton y UCLA): a un grupo de estudiantes se les proyectó una clase grabada; previamente se les había repartido, de forma aleatoria para evitar diferencias "de origen" que pudieran invalidar los resultados, un ordenador o simplemente boli y papel. Estos últimos obtuvieron mejores puntuaciones en el examen sobre la lección que todos realizaron después.

El peligro de la velocidad y la multitarea

Los investigadores formulan la hipótesis de que, como la velocidad de escritura digital supera a la manual, los estudiantes que disponen de un ordenador tienden a transcribir la lección de forma lineal: la información entra por los oídos y fluye hasta los dedos sin detenerse en el cerebro para ser procesada y "cribada". En cambio, a los que escriben en papel, la necesidad de resumir les fuerza a sintetizar y jerarquizar, lo que provoca una mejor comprensión global del mensaje.

En un segundo experimento, los investigadores trasladaron estas ideas a los alumnos con ordenador, antes de proyectar otra clase. Sin embargo, la advertencia apenas tuvo efecto en la diferencia de resultados entre ambos grupos.

Otro peligro de los ordenadores es su capacidad para distraer al estudiante, por la tentación de la multitarea. En un experimento llevado a cabo por un equipo de investigadores de dos universidades canadienses, y publicado en 2013, se pidió a un grupo de estudiantes que atendieran a una lección con un ordenador encima de la mesa.

Algunos de ellos tenían que buscar al mismo tiempo algo de información en Internet (la duración de algunas películas). Los demás estaban exentos, y podían dedicar toda su atención a la clase. Como era previsible, los primeros sacaron peores resultados que los segundos en los tests posteriores. Pero, entre estos últimos también se apreció una importante variación: los que desde su posición en el aula –asignada aleatoriamente– podían ver las pantallas de los multitarea obtuvieron una puntuación significativamente más baja que los que estaban más alejados.

También en entornos reales

Algunos comentaristas han señalado que este tipo de experimentos, precisamente por su artificialidad, no sirven para predecir lo que ocurriría en un entorno real. En una asignatura “de verdad”, los estudiantes que utilizan el ordenador probablemente revisan sus apuntes después de clase, y, como tienen un material más fiel a la lección original, pueden aprender más. Además, no es lo mismo que las notas cuenten en el currículum o no.

Sin embargo, un estudio publicado en *Economics Education Review* en 2017 desmiente tales hipótesis. En este caso, se dividió en tres grupos a los estudiantes de un curso de economía impartido en la Academia Militar norteamericana: el primero podía utilizar dispositivos electrónicos sin restricción; el segundo también podía utilizarlos, pero debían estar encima de la mesa a la vista del profesor; el tercero solo disponía de papel y boli. El incentivo para aprobar aquí sí era real, incluso quizá más acuciante que en una clase de universidad corriente, porque el puesto dentro de la promoción tiene consecuencias directas sobre el futuro inmediato. Los resultados, una vez más, fueron favorables a los alumnos “no digitales”. En cambio, apenas hubo diferencias entre los otros dos grupos.

Dynarski reconoce que hace falta más investigación sobre cómo influyen las pantallas en el rendimiento cognitivo dentro del aula. Además, quizá haya algunas circunstancias –asignaturas o alumnos concretos– en que el ordenador pueda ayudar. Sin embargo, “para el tipo de clase más común, la mejor investigación hasta ahora sugiere que los estudiantes deben cerrar sus ordenadores y agarrar el boli”.

Fuente: ACEPRENSA



REUNIÓN DE TRABAJO EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

El pasado día 1 de diciembre, tres miembros de la junta directiva de ANCABA se reunieron en la sede del Ministerio de Educación con el Director General de Evaluación y Cooperación territorial y uno de los subdirectores generales.

El principal tema de la reunión fue la posible convocatoria de acceso a los cuerpos de catedráticos ya que en la mayoría de CC.AA. están congeladas. Últimamente solo se han convocado y resuelto convocatorias en la Comunidad Valenciana y en Murcia. El director general se comprometió a llevar el tema a la próxima reunión con representantes de las CC.AA.

También se trató de las convocatorias de oposiciones y del modelo de acceso a la función pública docente. ANCABA trasladó al Ministerio su opinión favorable a que las pruebas de la oposición sean eliminatorias, en contra de lo que defienden los sindicatos y bastantes CC.AA. El Ministerio mantiene el carácter eliminatorio de las pruebas, tal y como prevé el decreto vigente de acceso a la función pública docente. El director general nos informó de la renovación de los temarios de oposiciones. El borrador está ya preparado y en breve se consultará a las CC.AA.

PROPOSICIÓN APROBADA POR EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO A PROPUESTA DE ANCABA EN LA SESIÓN PLENARIA DEL 19 DE DICIEMBRE

Considerando que:

El sistema educativo es un instrumento que contribuye a la cohesión territorial.

La aportación del sistema educativo a esta cohesión no puede reducirse al simple cumplimiento de las leyes básicas estatales.

Uno de estos medios puede ser la contribución a los intercambios y conocimiento mutuo de profesorado de las diferentes CC.AA.

El Consejo Escolar del Estado recomienda:

Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

Favorecer e incentivar el intercambio de conocimientos y experiencias profesionales entre docentes de todas las CC.AA. mediante:

- a) La organización o financiación de cursos de verano intercomunitarios para el profesorado (como los que ya se realizaban antes de la crisis económica), con asistencia becada.
- b) La edición de revistas educativas de carácter estatal, al menos una para el profesorado de primaria y otra para el de secundaria, en donde los docentes de todas las CC.AA. puedan publicar sus trabajos sobre experiencias pedagógicas o didácticas o estudios de su especialidad. Estas revistas serían distribuidas gratuitamente en todos los centros educativos españoles.
- c) La organización periódica de seminarios, jornadas o encuentros estatales orientados al profesorado de una determinada especialidad didáctica.
- d) La inclusión en los PGE de una partida de subvenciones a las asociaciones del profesorado o colegios profesionales, que tengan carácter estatal, para favorecer el encuentro e intercambio de experiencias profesionales entre docentes de toda España y, de manera especial, a través de redes informáticas.

PUBLICACIONES EN CATEDRA NOVA



CATEDRA NOVA

CATEDRA NOVA REVISTA DE LOS CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS EN "CÁTEDRA NOVA"

1. Pueden publicar artículos en la revista los catedráticos y profesores de instituto. Tendrán preferencia los afiliados a ANCABA.
2. Los artículos deben enviarse en formato Word y no deben sobrepasar las 8-10 páginas. Las características de estilo de los originales son:
 - Interlineado sencillo
 - Fuente: tamaños máximos: Arial 11 o Times New Roman 12, o equivalentes, para el texto, aumentando dos puntos como máximo para cada nivel de títulos, o escalado hasta 3.
 - Las imágenes y ficheros gráficos serán en formato JPEG, mapa de bits (BMP) o GIF.
 - Las notas irán al final del texto, así como la bibliografía si procede.
 - El nombre y los apellidos del autor y su filiación (catedrático/profesor y especialidad o similar) constarán en la primera página. Bajo el título.
3. Los autores dan su autorización para que los artículos puedan ser reproducidos en Dialnet.
4. Los artículos han de enviarse a:
ancaba@ancaba.net

ANCABA ASOCIACIÓN

C
A
T
E
D
R
A
N
O
V
A

ASOCIACIÓN NACIONAL DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO

ANCABA es una asociación profesional e independiente, en la que se integran los catedráticos de Instituto; la primitiva Asociación de Catedráticos, entonces de Secundaria Enseñanza, se fundó en 1892.

Estatutariamente tienen los siguientes fines:

- a) Propagar los ideales asociativos entre los Catedráticos de Enseñanza Secundaria y representar y defender los legítimos intereses de sus asociados.
- b) Gestionar, de las autoridades competentes las mejoras profesionales y económicas que se consideren justas.
- c) Participar, mediante la correspondiente representación oficial, en los órganos consultivos y asesores de los entes públicos.
- d) Colaborar en el ámbito de sus fines profesionales con cuantas asociaciones o entidades públicas o privadas tengan como objetivos la educación o la problemática del personal docente.
- e) Impulsar el perfeccionamiento científico y profesional de los asociados y del resto del personal docente.
- f) Estudiar y proponer las reformas convenientes en el sistema educativo y en la selección, formación y atribuciones del personal docente.
- g) Mantener vivo el interés de la opinión pública por un sistema educativo de calidad.

ANCABA ofrece a sus afiliados: información sobre todas las novedades educativas mediante circulares periódicas, asesoramiento (consultas y asesoría jurídica), una revista profesional y formación permanente.

