

Inger Enkvist

Educación, Educación, Educación

Aprender de las
reformas escolares
inglesas



La Suma de Todos



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Comunidad de Madrid

www.madrid.org

Inger Enkvist

Educación, Educación, Educación

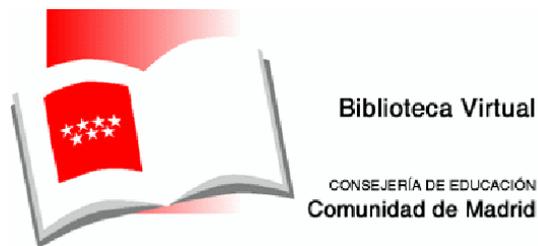
Aprender de las
reformas escolares
inglesas



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Comunidad de Madrid

www.madrid.org



Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión de encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

2

El presente libro se basa en un texto anterior en sueco, elaborado de manera conjunta entre Inger Enkvist, catedrática de español en la Universidad de Lund; Ingerman Axelsson, catedrático de Bachillerato de Tecnología, y Gudmund Larsson, colaborador de la central sindical obrera sueca LO en el área de educación. Inger Enkvist lo ha traducido, puesto al día y adaptado para los lectores de habla española.

Índice

PRESENTACIÓN	7
PRÓLOGO	11
ESTUDIOS Y EVALUACIONES INTERNACIONALES	17
¿Por qué les va así de bien a algunos países asiáticos?	24
LAS REFORMAS INGLESAS	31
El sistema escolar inglés	33
Las reformas escolares inglesas	36
La responsabilidad administrativa: accountability	37
Key Stages y National Curriculum	38
Specialist Schools	43
Specialist Schools Trust	45
Ejemplo 1: La <i>Thomas Telford School</i>	47
Una escuela con una misión clara	49
Una esmerada organización del trabajo	53
La dirección	55
Una escuela exitosa	57
Ejemplo 2: La <i>Harris CTC</i>	60
El informe del Ofsted sobre la <i>Harris CTC</i>	61
Observaciones personales	62
Las nuevas iniciativas inglesas	65
EL DEBATE INGLÉS SOBRE LA EDUCACIÓN	69
Entrevistas realizadas en 2003	71
Libros de contenido educativo, 2003	76
Reformadores	78
Autores que se oponen a las reformas	81
Autores que apenas hablan de las reformas	86
De todos los libros y entrevistas recogidos, ¿qué se puede aprender?	89
El debate educativo inglés en 2005	90
Comentarios sobre la reforma	92
Alumnos superdotados	96
Escuelas y alumnos con problemas	99
Escuelas religiosas	100
UN EJEMPLO OPUESTO: LA POLÍTICA EDUCATIVA SUECA	105
A MODO DE CONCLUSIÓN, ¿QUÉ SE PUEDE APRENDER DE LAS REFORMAS INGLESAS?	113
DIRECCIONES DE INTERNET	119
BIBLIOGRAFÍA	123

Presentación

PRESENTACIÓN

Cada vez son más los países occidentales en los que se considera que la educación está en crisis: los escolares aprenden poco y en los colegios aumentan los conflictos de disciplina, acompañados a veces de violencia y vandalismo

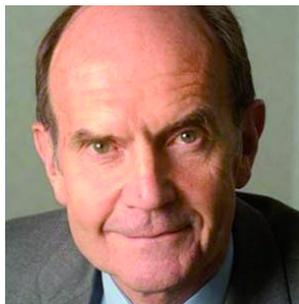
Las evaluaciones internacionales muestran también, en demasiados casos, una deficiente preparación de los adolescentes en la formación que necesitan para desenvolverse con éxito en la vida y cada día son más quienes se atreven a decir que la llamada democratización escolar tuvo grandes fallos; que no se debía, en nombre de la igualdad, haber renunciado a la exigencia y al esfuerzo individual.

Inglaterra se ha distinguido por ser el país occidental que ha mostrado mayor decisión a la hora de tomar medidas que pudieran contrarrestar esta tendencia. Lo hicieron los anteriores Gobiernos conservadores y lo está haciendo el actual Gobierno laborista. Tony Blair llegó, incluso, a elegir la educación como área prioritaria de su política interior. Fue el primer intento políticamente significativo de mejorar la calidad de la enseñanza en un país industrializado en el que los resultados de la enseñanza pública bajaban año tras año. Por eso, a pesar de las grandes diferencias que siempre han existido entre nuestra educación y la británica, conviene que a la hora de introducir medidas para mejorar la organización de nuestras enseñanzas, fijemos la atención en las reformas educativas que se han realizado y se siguen realizando en el Reino Unido.

Esa es la razón por la que hemos querido publicar este libro de la profesora Inger Enkvist que, bajo el título *Educación, Educación, Educación*, las tres medidas políticas que Tony Blair prometió en 1996 a sus votantes, ofrece una exposición crítica de las reformas que los últimos Gobiernos del Reino Unido han emprendido para resolver los problemas creados desde que se extendió la implantación de sus *Comprehensive Schools*.

Alicia Delibes Liniers
Directora General de Ordenación Académica

Prólogo



Jim Rose



Robin Alexander



Chris Woodhead

Los tres hombres sabios: Three Wise Men, Chris Woodhead, Jim Rose, Robin Alexander, que publicaron en 1992 el informe sobre Educación Primaria.

Cada vez son más los países occidentales en los que se considera que la educación está en crisis. Bajan los conocimientos y aumentan los casos de violencia y vandalismo en los colegios. Inglaterra se ha distinguido por ser el país occidental que ha mostrado mayor decisión a la hora de tomar medidas que pudieran contrarrestar esta tendencia. Lo hicieron los anteriores Gobiernos conservadores y lo está haciendo el actual Gobierno laborista. Tony Blair ha llegado, incluso, a elegir la educación como un área prioritaria de su política interior. Es el primer intento, políticamente significativo, de mejorar la calidad de la enseñanza en un país industrializado en el que los resultados de la enseñanza pública empeoraban año tras año, y es toda una novedad el que un Gobierno socialdemócrata moderno insista tanto en la mejora de la calidad educativa.

Cuando el sistema escolar inglés empezó la generalización de la enseñanza en los años 60, una tercera parte de los alumnos ingleses estaba matriculada en institutos de bachillerato, *grammar schools*, conocidos por su calidad. Los alumnos podían solicitar el ingreso en una *grammar school* a la edad de once años, después de una prueba de conocimientos. Los no admitidos eran orientados hacia las *secondary modern schools*. En los años 60, el Partido laborista quiso terminar con esta diferencia, introduciendo una escuela común para todos los alumnos, la llamada *comprehensive school*. Después de más de cuarenta años, se constata ahora que esta escuela para todos no ha correspondido a las expectativas. Blair ha declarado que Inglaterra está ahora en una fase *postcomprehensive*.

Además, el Gobierno laborista británico ha sido lo suficiente pragmático como para conservar el sistema, desarrollando los planes de estudio precisos, las pruebas y el seguimiento de los resultados. A este sistema de control de resultados lo llamó el Gobierno de Margaret Thatcher *accountability* y fue introducido al implantarse la ley de 1988, la *Education Reform Act* (ERA). La reforma parte de la idea de que para que una escuela pueda demostrar que ha cumplido su tarea, es necesario establecer unos estándares que hagan posible una evaluación precisa. Esta idea, llena de sentido común, no fue del gusto de gran parte de los docentes y directores de colegios, que lucharon contra los cambios y el trabajo extra que suponía el establecimiento del nuevo sistema. El Gobierno contestó a las críticas diciendo que la escuela no estaba al servicio de los docentes sino de los alumnos y de la sociedad, y que era importante que todos los padres y contribuyentes pudieran conocer los resultados de cada una de las escuelas.

Los padres y alumnos ingleses se convirtieron así en unos de los primeros del mundo en poder elegir una escuela pública sobre la base de los resultados escolares. Por Internet, el que quiera puede enterarse no sólo de los resultados de un colegio en los diferentes exámenes y *tests* nacionales, sino también de los informes detallados de los inspectores estatales. Esto ha generado una competencia para obtener plaza en las escuelas exitosas y, por otra parte, un mayor interés de los ciudadanos por los temas de educación. Son, por consiguiente, cambios de gran envergadura para el mundo educativo.

Tony Blair es uno de los pocos Jefes de Gobierno del mundo occidental que ha convertido la escuela en una prioridad casi personal. La escuela inglesa fue durante mucho tiempo una de las mejores del mundo, un modelo para otros países, y ahora, de nuevo, se quiere trabajar para que vuelva a ser así. El progreso de las escuelas inglesas ofrece un contraste notable con la desilusión y la pérdida de esperanza que se pueden ver entre los docentes, directores de colegios y responsables políticos en otros países. Por eso, el cambio de enfoque británico atrae el interés de los demás países occidentales, que tienen que enfrentarse, más o menos, con los mismos problemas que Inglaterra. Ningún país va a poder mantener su bienestar si el nivel general de competencia baja a causa de un sistema escolar ineficaz.

En 1996, en el Congreso del Partido laborista, Blair declaró que si ganaba las elecciones las tres áreas prioritarias de su política serían *education, education, education*. Entonces no todos los miembros de su Partido entendieron que esta declaración supondría un cambio de dirección en la política educativa de los laboristas. Desde la Segunda Guerra Mundial, el Partido laborista había defendido que el objetivo prioritario de la escuela, más que la transmisión de conocimientos, era el logro de la igualdad social. El Gobierno laborista actual sostiene que el mejor camino hacia esa igualdad es asegurar que el mayor número de escolares adquiera la mejor educación posible. El objetivo es el mismo, pero el método es radicalmente distinto.

4

En Gran Bretaña hay tantos tipos de colegios que un observador extranjero puede perderse en los términos. No entraremos a describirlos todos en detalle, sino que pondremos especial interés en la creación de las llamadas escuelas especializadas. Nuestra intención es indicar cuáles de las iniciativas inglesas son las más interesantes para otros países.

También en el libro se presentan datos sobre las políticas educativas en diferentes países para que el debate español se pueda entender dentro del contexto internacional. Además de Gran Bretaña y España, otros países repetidamente mencionados serán Finlandia, Suecia, los Estados Unidos, Japón y Corea.

En el año 2000, la OCDE llevó a cabo un estudio muy ambicioso de la comprensión lectora de los alumnos en Lengua, Matemáticas y Ciencias naturales llamado PISA, *Programme for International Student Assessment*, y en 2004 se publicó un segundo informe PISA con datos recogidos en 2003. Existen también otras evaluaciones internacionales, como son el TIMMS para las Matemáticas y el PIRLS para la lectura. Estas evaluaciones internacionales, aunque en algunos casos sean un poco tendenciosas, constituyen, combinadas con otros tipos de evaluación, un buen instrumento para saber si el desarrollo de la educación en un país es positivo o no. Sin embargo, todavía es pronto para juzgar el resultado de las reformas inglesas, porque el sistema educativo de un país es tan complejo que tanto el deterioro como la mejora se producen muy lentamente.

Estudios y evaluaciones internacionales



Actualmente existen diferentes organizaciones internacionales dedicadas a promover y desarrollar estudios comparados entre los sistemas escolares de diferentes países del mundo y sus resultados. Estos estudios salen a la luz en forma de evaluaciones, algunas muy conocidas como, por ejemplo, TIMSS, PISA, PIRLS y el informe Unicef. Hay que recordar siempre que no todos los países participan en todos los estudios y que cada estudio se hace desde criterios diferentes. Por eso, los datos deben tomarse como indicaciones o tendencias más que como verdades absolutas.

Una de estas organizaciones, con sede en los EE.UU., es la IEA (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) cuyos primeros estudios fueron el FIMS (*First International Mathematics Study*), que se aplicó en 1964 a alumnos de 13 años, y el FISS (*First International Science Study*), en 1970.

Desde 1995 la IEA decidió realizar cada 4 años el estudio llamado TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*), con escolares de 9, 13 y 16 años, sobre sus conocimientos de Matemáticas y Ciencias. Participaron 45 países y sus resultados se hicieron públicos en 1996. En España se realizó con alumnos de 13 años en el curso 1994-95 (7º y 8º de EGB) y, posteriormente, en 1999 y en el 2003.

Más recientemente, la IEA decidió llevar a cabo un estudio del mismo tipo pero para la comprensión lectora. Se bautizó con el nombre de PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study*, y se realizó por primera vez en el año 2001 con niños de 10 años. En el PIRLS de 2001 Suecia ocupó el primer lugar, mientras que España e Inglaterra no participaron.

PISA (*Programme for International Student Assessment*) es un programa de evaluación internacional dirigido a alumnos de 15 años y organizado y realizado por la OCDE. Su objetivo no es evaluar directamente lo que se aprende en la escuela, sino la preparación que tienen los escolares de los diferentes países del mundo para afrontar los retos de la vida cotidiana. Las materias evaluables en PISA son Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas.

Los responsables de PISA decidieron que el estudio se realizaría cada tres años y que se pondría el énfasis en una de las cuatro materias alternativamente. El primer estudio PISA se realizó en el año 2000 y el mayor peso lo tuvieron los contenidos de Lectura, que supusieron el 55 por ciento del total de la prueba (cada una de las demás materias constituyó el 15 por ciento de ésta). El segundo estudio se realizó en el año 2003 y se centró en las Matemáticas, y en el 2006 la materia en la que se pondrá mayor énfasis será la de las Ciencias naturales.

Lo importante de estas evaluaciones es que permiten establecer comparaciones entre diferentes países y que los ciudadanos se formen una opinión sobre la calidad del sistema educativo de su país sin que medien grupos de presión en la presentación de los resultados. Por otra parte, el valor de las comparaciones depende de que todos los países elijan bien a sus representantes y realicen su tarea de forma que los grupos de alumnos sean realmente comparables. Es más fácil establecer comparaciones entre alumnos jóvenes que entre mayores, porque los planes de estudios varían más para los alumnos de más edad.

Estos estudios internacionales no suelen ocuparse de los vastos campos de aprendizaje que tienen que ver con la Historia, la Literatura, las Ciencias sociales, la Geografía y las Lenguas extranjeras; sin embargo se ha comenzado a trabajar para introducir la Física, la Química y la Biología. Las evaluaciones son más valiosas si tienen continuidad y se realizan en un periodo largo de tiempo. Si se evalúan las mismas materias a lo largo de, por ejemplo, diez años, podremos conocer mejor los resultados de diferentes políticas educativas.

20

Para España, el resultado de esta prueba muestra que el país está por debajo del promedio de los países de la OCDE, en una posición que ha sido definida por López Rupérez como de “mediocridad homogénea”. Este autor resume así la posición de España:

PISA Ámbito	2000	Posición de España	2003	Posición de España	Media OCDE
Lectura	493	18/27	481	22/29	500
Matemáticas	476	21/27	485	23/29	500
Ciencias	491	19/27	487	21/29	500
Resolución de problemas			483	23/29	500

López Rupérez también se lamenta de que haya pocos alumnos en los niveles de excelencia y que haya cierta tendencia al empeoramiento, particularmente en Lectura. Opina que el problema no es sólo de dinero sino que se trata sobre todo de los “valores del esfuerzo, del orden y de la disciplina personal en un ambiente escolar amistoso, pero exigente”.¹

Estas investigaciones proporcionan una base relativamente objetiva para la discusión. En la evaluación de la comprensión lectora de PISA en el año 2000, Gran Bretaña

estaba en el séptimo lugar después de Finlandia, Canadá, Nueva Zelanda, Australia, Irlanda, Corea del Sur, Japón y Suecia. En la del 2003, Gran Bretaña seguía en el séptimo lugar, pero la comisión evaluadora no había tenido suficientes datos fiables del país para sus estadísticas. Sin embargo, Finlandia quedó clasificada en primer lugar, Suecia en el noveno y España, como se ha dicho, en el puesto 18, un puesto que mantiene en 2003.

Si tenemos en cuenta también las evaluaciones internacionales en Matemáticas anteriores a PISA, veremos que no han participado los mismos países en todas ellas, pero el ranking da una idea general de la situación. Los países con mejores resultados en 1995, 1999 y 2000 fueron Singapur, Corea del Sur, Hong Kong y Japón, con Gran Bretaña en el vigésimo lugar en 1999, pero en el octavo en 2000. En Ciencias naturales, los países más exitosos fueron Corea del Sur, Japón y Singapur. En 1995, Gran Bretaña ocupó el séptimo lugar, en 1999 bajó al decimocuarto lugar pero en 2000 subió hasta la cuarta posición. Finlandia ha ocupado siempre una buena posición: fue el primer país clasificado en la prueba de Matemáticas de PISA 2003, en la que Suecia fue el decimoquinto y España el vigésimo tercero.

Existen varios países asiáticos con mucha visión de futuro, que invierten muchos esfuerzos en la educación. Países como Japón y Singapur han estudiado los métodos exitosos de enseñanza durante años; esto les ha permitido identificar los mejores para después introducirlos y desarrollarlos en su propio sistema. Podría parecer que la posición de países como Suecia o España no es tan mala, pero hay que observar también la distancia entre los resultados de los mejores países y los de los otros.

La comparación internacional es además interesante porque en los países occidentales se suele decir que los resultados están bajando debido a que cada vez más alumnos estudian durante más tiempo. El descenso en la calidad sería el precio que se pagaría por la universalización de la enseñanza. Sin embargo, en los países asiáticos "exitosos", aquéllos que obtienen mejores resultados académicos, se ha ido generalizando la educación a la vez que se ha tratado de mantener y mejorar su calidad. La diferencia entre los países asiáticos exitosos y los países occidentales aumenta con la edad de los alumnos. Los países asiáticos trabajan constantemente en la mejora de la calidad, mientras que los occidentales, con excepción de Inglaterra, no hacen esfuerzos de la misma envergadura. El concepto de desarrollo de la educación significa para los primeros el desarrollo de los conocimientos de los alumnos, y no otra cosa.

Una parte importante del gasto público de todos los países se destina a la educación y por eso es importante estudiar la relación entre la inversión en educación y los resultados que se obtienen. Uno de los métodos de evaluar la actitud que tiene un país ante la educación es cuantificar la inversión que se hace en ella, hasta la edad de quince años. El informe anual de la OCDE *Education at a Glance* (en español, *Panorama de la educación*) nos proporciona los datos siguientes:

Inversión anual por cada alumno en US \$

	Educación primaria	Educación secundaria
Corea	3.714	5.158
España	4.168	5.442
Finlandia	4.708	6.537
Gran Bretaña	4.415	5.333
Japón	5.771	6.534
Suecia	6.295	6.482
Promedio OCDE	4.850	6.510

Fuente: Educación at a Glance, 2004

En otras palabras, no hay una relación directa entre inversión y resultado, como suelen afirmar, por ejemplo, los sindicatos. Si países como Japón y Corea consiguen un resultado superior por menos dinero, son más eficaces.

Las cifras de España están por debajo del promedio, pero en los análisis de la OCDE se menciona que hubo un incremento importante de inversión en la educación a finales de los años 90. Sin embargo, España es uno de los países en los que más jóvenes entre los 20 y 24 años, un 31 por ciento, no han logrado terminar la educación secundaria. Entre los países de la OCDE, sólo México, Portugal y Turquía tienen a más jóvenes en esta situación. En bastantes países de la OCDE la cifra es de un 10 por ciento.

Si observamos el número de alumnos por grupo, España tiene de 20 a 22 alumnos de promedio, que se corresponde con el de la OCDE. Gran Bretaña tiene una media de 26,8 alumnos por grupo en el primer ciclo, mientras que Japón y Corea tienen grupos muy numerosos, muchas veces de 36 alumnos, y aun así logran buenos resultados. En otras palabras, tampoco hay una relación directa entre el número de alumnos por grupo y el resultado.

También hay grandes diferencias entre el número de horas anuales que trabajan los docentes. En la educación primaria, el docente trabaja 617 horas en Japón, en España 880 y en los EE.UU. 1.139. En la secundaria, el docente japonés trabaja 513 horas, el español 564 y el mexicano 1.167. Si se considera el salario de los docentes, el de los españoles es alto, tanto en la primaria como en la secundaria, en comparación con otros países de la OCDE. Ha bajado algo en comparación con el de otras profesiones durante los últimos años, pero los españoles tienen salarios altos en comparación con sus colegas de otros países. En resumen, se podría decir que en cuanto a las condiciones laborales, los docentes españoles tienen una buena situación, comparable con la de los profesores de los países asiáticos exitosos. Si los resultados son peores, no se debe a estos factores.

Otro método de medir el rendimiento de la educación es estudiar una posible conexión entre el crecimiento económico de las diferentes regiones y sus resultados escolares. La revista económica alemana *Wirtschaftswoche* observó en 2002 que nueve regiones inglesas y seis finlandesas estaban entre las veinte con más crecimiento de las doscientas catorce regiones de Europa occidental estudiadas. Esto significa que un 75 por ciento de las veinte regiones de más crecimiento están en Inglaterra y Finlandia. Es difícil probar una relación entre los resultados escolares y el éxito económico, pero los informes PISA y TIMSS muestran que los quinceañeros de Finlandia fueron en 2000 campeones europeos de Idiomas, Matemáticas y Ciencias naturales; los ingleses ocuparon el segundo lugar.

En Finlandia, los éxitos se han acogido con satisfacción y se explican por los factores siguientes: una buena formación de los docentes, grupos de alumnos homogéneos desde el punto de vista lingüístico y cultural, y madres con un alto nivel cultural. No se han abolido las tareas ni los exámenes. Finalmente, toda la sociedad insiste en la importancia del esfuerzo. Los finlandeses creen que su país y los países asiáticos exitosos comparten muchas de estas características.²

En la evaluación de Unicef que se publicó en 2002 se dio mucha importancia a los valores "blandos" como la igualdad y el bienestar del alumno. También aquí se colocan Corea de Sur, Japón y Finlandia delante de, por ejemplo, Suecia, un país que durante las últimas décadas ha antepuesto estos valores a los conocimientos. La conclusión parece ser que si un país prima los valores sociales descuidando los conocimientos, baja no sólo en calidad intelectual sino también en calidad social.

¿Por qué les va así de bien a algunos países asiáticos?

En los países occidentales, la educación se asociaba con el esfuerzo hasta los años 60. Las escuelas realizaban pruebas de ingreso y un examen final. Las calificaciones de los docentes se consideraban importantes y para poder enseñar y dar calificaciones, el docente tenía que cumplir una serie de requisitos. Sin embargo, en los años 60 se introdujeron dos grandes cambios: casi todos los países decidieron prolongar la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, y el enfoque se fue haciendo progresivamente más social que cognitivo.

En 1966, se publicó un influyente estudio elaborado sobre 400.000 alumnos en 6.000 escuelas públicas estadounidenses, dirigido por el sociólogo Coleman.³ La investigación educativa empezó a tener una fuerte orientación sociológica y a interesarse por la descripción del origen social de los alumnos más que por los resultados; más por el acceso de los alumnos de ciertas capas sociales a los distintos niveles educativos, que por la formación adquirida. Es decir, se buscó la cantidad y no la calidad con el argumento de que la cantidad era la calidad desde una perspectiva democrática. El interés de los investigadores y de los políticos se trasladó al entorno familiar de los alumnos, y ya no se habló tanto del esfuerzo del alumno ni de la forma de mejorar la enseñanza. En la mayoría de los países occidentales, los políticos empezaron a considerar que la obtención de un certificado de graduado escolar era un derecho social. Entre ciertos investigadores y políticos se notaba una hostilidad apenas oculta contra los alumnos de clase media que obtenían mejores calificaciones y parecían aprovecharse más que otros de lo que se ofrecía a todos. En muchos países la investigación pedagógica sigue teniendo todavía hoy un enfoque sociológico, y la investigación sobre lo que convierte a una escuela en exitosa sigue siendo minoritaria.

Esta tendencia sociológica ha sido tan fuerte que durante largo tiempo apenas nadie comentó oficialmente que la calidad estaba bajando. Cuando empezaron a verse los primeros signos de que ciertos países asiáticos lograban mejores resultados que los países occidentales, los datos fueron rechazados con el argumento de que los países en cuestión tendrían una tradición autoritaria y que sus alumnos estarían expuestos a un estrés insoportable. Por eso hubo un auténtico revuelo cuando en 1992 dos investigadores norteamericanos publicaron en *Scientific American* el resultado de un análisis en el que compararon a alumnos del primer y quinto grado en los EE.UU., China, Taiwán y Japón, y llegaron a la conclusión de que en estos países asiáticos los estudiantes obtenían mejores resultados y sufrían menos estrés. Habían investigado los

resultados de Lengua y de Matemáticas y entrevistado a docentes y padres de alumnos. Habían dedicado grandes esfuerzos a buscar escuelas que pudieran compararse. Al presentar los resultados, los investigadores decidieron sumar los de las escuelas asiáticas porque eran muy parecidos, mientras que el contraste con los EE.UU. era notable. Los alumnos asiáticos aventajaban a los estadounidenses en todo menos en Lengua en el primer grado, cuando los niños asiáticos tienen que luchar con un sistema complicado de signos. También gozaban de mejor salud física y psíquica y, por ejemplo, no solían tener dolor de cabeza. Las escuelas asiáticas estaban totalmente dedicadas al aprendizaje, y la aspiración de los docentes era explicar bien las materias que enseñaban. Los niños asiáticos dedicaban más tiempo a los estudios pero, a la vez, les gustaba más estudiar y estaban más a gusto en la escuela que los niños americanos. En los EE.UU., los alumnos tenían muchas actividades de tiempo libre fuera del colegio, y el interés de los docentes era más psicológico –“querer a los niños”–, que dirigido al aprendizaje. Finalmente, los padres norteamericanos consideraban que el éxito en el estudio dependía del talento innato del niño, mientras que los padres asiáticos pensaban que el éxito dependía del esfuerzo del niño por aprender.⁴

El mismo proyecto de investigación está descrito con más detalle en un libro en el que Stevenson y Stigler muestran que no son válidos los argumentos que se suelen dar para quitarles mérito a los éxitos asiáticos. Los investigadores concluyen que existe un *learning gap* entre Occidente y estos países.⁵ Se había dicho que los alumnos asiáticos están expuestos a una presión intolerable, que hay una disciplina militar en las aulas, que los docentes dan clases magistrales y los alumnos sólo toman apuntes y memorizan. Los investigadores demuestran que esto es falso en las clases del primer y segundo ciclo analizadas. También han comprobado personalmente que es posible alcanzar buenos resultados con grupos de hasta cuarenta alumnos. Además, no es la abundancia de recursos lo decisivo en el aprendizaje porque muchas de estas aulas asiáticas tenían un equipamiento muy modesto. Tampoco se necesitan manuales con muchas fotos en color. Los países asiáticos incluidos en la investigación utilizaban libros sencillos con el contenido principal del plan de estudio. Se suponía que el docente era capaz de decidir cuándo era oportuno completar el manual con más ilustraciones. Los libros no contenían un repaso del curso del año anterior, ya que se partía de la idea de que todos los alumnos habían aprendido los contenidos en el curso correspondiente. En cada uno de estos países, había una oferta limitada de manuales, y los mismos libros eran utilizados año tras año. Los investigadores también pudieron constatar que las escuelas no tenían necesariamente mejores

resultados por tener más empleados adultos. Los niños asiáticos solían encargarse de la limpieza de las aulas. Apenas había personal administrativo, quizá porque había muy pocas tareas administrativas que realizar. Tampoco eran habituales los psicólogos, y nadie los echaba de menos. Los recursos económicos de la escuela se utilizaban para pagar los salarios de los profesores. La docencia se percibía como una profesión prestigiosa y había muchos candidatos para cada puesto libre. Otra diferencia era que no se organizaban grupos especiales para alumnos con problemas. El objetivo era que nadie se quedara retrasado. Los países asiáticos tenían jornadas más largas pero también más recreos y programaban actividades después de la jornada escolar. Tenían también un curso escolar más largo, pero los investigadores subrayan que no tenían muchas más clases sino sobre todo un ritmo más igual y un objetivo más claro. Los deberes para casa servían de enlace con los padres, junto con un libro de contacto.

En las escuelas asiáticas, el trabajo se basaba en un plan de estudios muy claro que proporcionaba la estructura y la metodología, y así los docentes lograban mejores resultados a pesar de tener menos años de formación que los profesores americanos. Al mismo tiempo, se comprobó que los docentes asiáticos tenían mejores condiciones de trabajo que los americanos. Por ejemplo: disponían de más tiempo para la preparación de las clases. Los profesores asiáticos del primer y del segundo ciclo no impartían más de tres o cuatro clases diarias y disponían del resto del día para la preparación, la corrección y el trabajo con otros colegas. Tenían mucha habilidad para captar el interés de los alumnos y no daban clases magistrales tradicionales, sino que ayudaban a los alumnos a desarrollar su pensamiento. Los investigadores se quedaron impresionados por su afán de mejorar constantemente sus clases y, al contrario, se alarmaron al ver cómo los alumnos americanos se quedaban solos, sin ayuda, durante una parte considerable de la jornada escolar. La investigación concluyó que los alumnos chinos y japoneses aventajaban también a los americanos en desarrollo social y que el ambiente en el aula era a la vez abierto y disciplinado.

Decir que el resultado de los alumnos era mejor en las escuelas asiáticas no es lo suficientemente preciso. En Matemáticas, en el quinto grado, todas las escuelas asiáticas eran mejores que todas las escuelas americanas. Dicho de otro modo, la peor escuela asiática era mejor que la mejor escuela americana. Los investigadores se interesaron también por ver quiénes eran los cien mejores alumnos, para comprobar si los EE.UU., a pesar de todo, lograban unos cuantos casos de alumnos extraordinarios, pero el resultado fue que entre los cien mejores sólo había algún que otro alumno

americano. Además, los investigadores comprobaron que las diferencias entre las escuelas asiáticas y las americanas aumentaban con la edad de los alumnos. En otras palabras, si la investigación hubiera recaído en alumnos de más edad, es probable que la diferencia hubiera aumentado. Los resultados también demostraron que los padres americanos eran demasiado optimistas cuando evaluaban el nivel adquirido por sus hijos y tenían demasiada confianza en la calidad del sistema escolar de su país.

Los defensores del sistema escolar actual en Occidente dicen que los problemas de calidad que tenemos son el precio que hay que pagar por universalizar la educación. Sin embargo, países como Japón y Singapur escolarizan a todos sus jóvenes, tienen menos alumnos que dejan la escuela sin un diploma y tienen además una mayor calidad. En este sentido, se puede decir que estos países son más equitativos y que preparan un futuro mejor para toda la sociedad. No se trata de nada específicamente "japonés" ni "chino", ya que los investigadores americanos dicen haber visto en las aulas asiáticas de hoy situaciones que les recordaban otras de los años 50 en los EE.UU. El énfasis asiático en el esfuerzo para lograr las metas se parece mucho a lo que la literatura sociológica suele llamar moral laboral protestante. Los investigadores insisten en que la enseñanza asiática que pudieron observar de ninguna manera era una enseñanza anticuada, sino que se caracterizaba por introducir constantes mejoras.

Los resultados de Stevenson y Stigler cuestionan casi todo lo que los pedagogos occidentales han sostenido durante los últimos años y muestran que las investigaciones comparadas de este tipo son importantes para que no circule una información falsa, una desinformación. Los investigadores no esconden su asombro ante los resultados. La investigación pedagógica occidental de tipo sociológico ha llevado a los pedagogos y políticos a subestimar la importancia de una buena organización, unas metas claras y un trabajo sostenido.

En el marco del estudio TIMSS, Stigler analizó la diferencia entre la enseñanza de las Matemáticas en Occidente y la japonesa. Una parte del estudio se centró en cómo se enseñan las Matemáticas en el octavo grado en EE.UU., Alemania y Japón. Centenares de horas de enseñanza fueron grabadas y analizadas, y el resultado fue que los investigadores encontraron también un *teaching gap*, es decir, una diferencia en la calidad de la enseñanza.⁶ Uno de los investigadores formuló la diferencia entre los países de esta manera:

En las clases japonesas, se ve claramente tanto a los alumnos como las Matemáticas. Los alumnos estudian las Matemáticas y los profesores son intermedios entre los alumnos y las Matemáticas. En Alemania, están presentes las Matemáticas pero el profesor es el dueño de las Matemáticas y entrega los elementos al ritmo que considera adecuado. Da las explicaciones a los alumnos en lo que considera el mejor momento. En los EE.UU., se puede observar a los alumnos y a los profesores. Me cuesta encontrar las Matemáticas. Sólo veo interacción entre alumno y profesor.⁷

Las clases en los EE.UU. consistían en la presentación de unas reglas que los alumnos debían aplicar después. Las clases japonesas se centraban en los conceptos y contenían muy poca práctica mecánica. Una clase podía consistir en que los alumnos presentaban diferentes maneras de resolver un problema, maneras que después se discutían entre todos. En otras palabras, las clases consistían en un trabajo en común a partir de problemas: una actividad mental, no mecánica. Los alumnos japoneses estaban acostumbrados a enfrentarse con los problemas, y los profesores no cambiaban una tarea difícil ni introducían otra cosa que las Matemáticas para hacer más divertida la clase.

Los investigadores se asombraron al descubrir cómo se llevaba a cabo la formación continua de los docentes japoneses: se reunían dos horas por semana para elaborar un plan para una clase perfecta. Discutían a fondo el contenido de la clase, la programación, los recursos y la distribución del tiempo. Después impartían la clase observando la reacción de los alumnos, para poder mejorar aún más el plan.

Esta manera de proceder tiene varias ventajas. Parte del trabajo práctico del propio profesor se desarrolla lentamente, pero las mejoras se incorporan inmediatamente al trabajo diario. El método permite constantes mejoras, aunque sean pequeñas. Los investigadores creen que son precisamente estas pequeñas pero constantes mejoras las que han dado a Japón su posición excepcional en cuanto a la enseñanza de Matemáticas. Ninguna mejora es demasiado pequeña: la disposición de la pizarra y el no perder tiempo al comienzo de la clase también contribuyen a un buen resultado final. La conclusión de los investigadores es que los éxitos japoneses tienen que ver con un aprendizaje activo. En otras palabras, los japoneses serían mejores que los americanos en el método que los pedagogos occidentales dicen priorizar. Por el contrario, tener grupos pequeños no parece crucial ya que los grupos japoneses pueden tener 37 alumnos o más. Después de haber estudiado la enseñanza japonesa, los

investigadores no creen ya en la idea de "situar al alumno en el centro del proceso educativo" sino que proponen que la enseñanza y el aprendizaje sean los ejes centrales, y no el alumno ni el profesor.

Stigler e Hiebert no son matemáticos, uno es psicólogo y el otro pedagogo. Algunos matemáticos han comentado que los investigadores parecen creer que los alumnos encuentran las soluciones correctas rápidamente⁸, y pueden haber subestimado cuánto influyen los conocimientos de los docentes japoneses. Este estudio demostraría que los investigadores pueden ver y reconocer diferencias de calidad entre diferentes modelos pedagógicos, pero no pueden captar todas las diferencias si no son especialistas en la materia en cuestión.

Por eso, los resultados de Stigler e Hiebert se pueden completar con los de una profesora china de Matemáticas, Ma.⁹ Ma ha realizado su tesis doctoral en los EE.UU. comparando los conocimientos de Matemáticas entre docentes chinos y americanos del primer y segundo ciclo. Esta profesora pidió a los docentes que solucionaran el problema siguiente:

$$1 \frac{1}{3}^* \quad \text{dividido por} \quad \frac{1}{2}$$

y que formularan con palabras un problema nuevo cuya solución se encontrara resolviendo esta división. Todos los docentes chinos estudiados resolvieron correctamente la operación y un 90 por ciento pudo formular el nuevo problema. En cambio sólo la mitad de los docentes americanos pudo resolver la operación y sólo uno fue capaz de formular el problema. En esta situación, se entiende que los alumnos americanos aprendan menos Matemáticas que los chinos. La investigadora subraya que el resultado no comporta ninguna crítica sobre la formación pedagógica de los docentes americanos, sólo acerca de su falta de preparación en las Matemáticas. Como se sabe, los pedagogos occidentales, formadores de los docentes, dan énfasis a los aspectos sociales y no a los contenidos.¹⁰

Los resultados de un investigador sueco, Marton, pueden completar los datos de Ma. En Occidente se dice que la memorización es un método anticuado de aprendizaje y que la educación china consiste más en la memorización que en la comprensión. Para los que así opinan es incomprensible que les vaya tan bien a los estudiantes chinos en las mejores universidades americanas. Marton y sus colaboradores intentaron

* Se entiende $1 + \frac{1}{3}$

resolver este “enigma chino”. Su conclusión es que el éxito chino depende de una combinación de comprensión y memorización. Los alumnos escuchan primero la explicación del profesor; después aprenden esa explicación; después discuten en clase la explicación añadiendo matices y ejemplos; finalmente, memorizan otra vez el contenido. El buen resultado depende de la combinación de una buena explicación, un trabajo individual, una ampliación de lo aprendido junto con un control; y, finalmente, de una asimilación del nuevo contenido que se integra en los conocimientos previos del estudiante y está a su disposición para resolver nuevos problemas. En resumen, el secreto es una buena enseñanza combinada con un trabajo individual sistemático.¹¹ No hay pues ningún enigma.

El mensaje más importante de estos estudios comparados es que los sistemas escolares de todos los países tienen un margen de desarrollo no aprovechado. A pesar de todo lo que se dice sobre la “sociedad del conocimiento” en los discursos políticos, lo que domina es “la sociedad del ocio”, expresada por los medios de comunicación. Los medios son los verdaderos maestros de los niños y adolescentes en los países occidentales. No podemos esperar un buen resultado de la educación si los adultos no dejamos claro que nuestro ideal es que los jóvenes adquieran conocimientos, que esto significa un esfuerzo grande y que los adultos vamos a recompensar los buenos resultados en los estudios. Hay que subrayar la importancia del esfuerzo. Nadie puede aprender sin esfuerzo. En este campo no existen atajos.

Las reformas inglesas



El sistema escolar inglés

Inglaterra derogó el plan de estudios nacional en 1944, durante la Segunda Guerra Mundial. Churchill y su Ministro de Educación querían impedir que Inglaterra pudiera llegar a estar tan ideologizada como la Alemania nazi o la Unión Soviética. El Estado delegó gran parte de sus competencias para dificultar un hipotético dirigismo estatal, dando a los docentes, cerca de 250.000, una gran libertad y autonomía. La libertad y la descentralización permitieron que muchos profesores desarrollaran una enseñanza interesante, pero no lo hicieron todos. De esta forma, si bien pudo evitarse el adoctrinamiento desde la Administración, la calidad de la educación llegó a variar bastante de una escuela a otra.

Cuando se introduce la escuela comprensiva en Inglaterra en la década de los sesenta, el principal objetivo es la igualdad. Sin embargo, pronto se combina con la libertad como meta global de la educación. La libertad se entiende como el derecho de los alumnos a formarse a sí mismos. Se considera menos importante mantener un buen nivel de enseñanza que ofrecer a los alumnos y a las escuelas el mayor grado posible de libertad e igualdad. Sin embargo, esto sucedía al mismo tiempo que empezaba la inmigración procedente de los países de la *Commonwealth* y comenzaban a cerrarse fábricas metalúrgicas y textiles. Las escuelas de las zonas con mayor desempleo empezaban a ser ingobernables. Algunas escuelas tenían más de un 50 por ciento de absentismo, y hubo casos en los que ningún alumno logró aprobar los exámenes finales de la enseñanza secundaria.

Esta situación se prolongó durante bastante tiempo. En un estudio realizado en 1993, el *Report of the National Commission on Education*, se hicieron públicos los datos siguientes:

Jóvenes de 16 años con cierto nivel de cualificación en 1990	Jóvenes de 18 años con cierto nivel de cualificación en 1990
Francia 66 %	Japón 80 %
Alemania 62 %	Alemania 68 %
Japón 50 %	Francia 48 %
Inglaterra 27 %	Inglaterra 29 %

Otros estudios venían transmitiendo desde hacía tiempo el mismo mensaje: la educación inglesa estaba fracasando con una parte importante de los alumnos. Sin embargo, este mensaje no se había comentado apenas, ya que en los años 70 y 80 la escuela no se consideraba un tema político prioritario, quizá porque los políticos no veían cómo cambiar la tendencia negativa. Es llamativo que los responsables de los distintos niveles lograran ocultar o defender tanto tiempo unos resultados mediocres, que en alguna ocasión podían calificarse de pésimos.

Desde los años 60 y hasta hoy, en vez de hablar de la calidad de la educación, gran parte del debate político ha girado alrededor de las escuelas privadas y de las llamadas *grammar schools*. Alrededor de 1960, a las *grammar schools* acudía una tercera parte de los jóvenes, los que obtenían los mejores resultados en una prueba de conocimientos que se hacía a la edad de once años. En la práctica, esta prueba decidía si el joven continuaba sus estudios en la educación superior. Muchas personas, sobre todo de la izquierda, querían cerrar las *grammar schools*, no porque fueran malas –que no lo eran– sino porque no eran lo suficientemente igualitarias. Influida por ese debate, el Gobierno laborista de Wilson inició en 1965 la transición a las *comprehensive schools* para las edades de once y dieciséis años. Sin embargo, sigue habiendo hoy en Inglaterra unas 160 *grammar schools*, todas estatales, entre las alrededor de 3.500 escuelas para esta franja de edad. Si los padres quisieran, estas 160 *grammar schools* podrían transformarse también en *comprehensive schools* pero, hasta ahora, los padres no han demostrado ningún entusiasmo por un cambio en este sentido.

Inglaterra ha tenido siempre muchos tipos de escuelas. Hasta los años 20, había más escuelas dirigidas por diferentes iglesias que por el Estado. La iglesia anglicana tiene hoy en día unos 4.700 centros educativos con 775.000 alumnos en escuelas de primaria y unos 150.000 en escuelas de secundaria y, además, tiene planes de expansión. Hay también escuelas católicas, metodistas, musulmanas, judías y de otras confesiones. Las escuelas que ofrecen todo el plan de estudios y cumplen con ciertas exigencias del Estado pueden solicitar una subvención.

Hay, además, unas 1.300 escuelas privadas con medio millón de alumnos, lo cual corresponde a un 7 por ciento de la totalidad de éstos. Están financiadas por cuotas pagadas por los padres y por el dinero generado por sus propios fondos. Las escuelas privadas no reciben apoyo estatal. Las cuotas oscilan entre 1.300 y 3.200 libras por cada uno de los tres semestres para las escuelas secundarias, y algo menos para

las primarias. En 1997, apenas un 7 por ciento de los alumnos de las escuelas privadas eran internos (en 1982 el 28 por ciento de los alumnos eran internos). Los internos deben pagar unas 1.000 libras más por semestre.

Además, de un tiempo a esta parte, existen empresas que se dedican a gestionar escuelas como una actividad económica. *Nord-Anglia* y *CAE, Cambridge Education Associates*, son dos de ellas. *Nord-Anglia* posee seis escuelas en el extranjero y dos escuelas en Inglaterra. En el año 2000, después de un informe muy negativo de la inspección escolar, llamada *Ofsted*, en el que se constataba el fracaso de las autoridades escolares para elevar el nivel en las escuelas públicas de Islington, en la parte norte de Londres, se dio a CAE la responsabilidad de dirigir las. *3Es Enterprises Ltd* es otra empresa especializada en el establecimiento de nuevas escuelas en zonas difíciles, en el centro de las grandes ciudades.

Para entender la significación de las reformas escolares inglesas, hay que subrayar que hay más tipos de escuelas ahora que antes de la reforma. Hay muchas más formas de financiación y muchos métodos de organizar el trabajo. El objetivo es lograr que los alumnos obtengan mejores resultados, no decidir cómo se deben obtener estos resultados. Las pruebas nacionales y la inspección estatal permiten controlar la calidad de los diferentes modelos alternativos. Cuando hay tantos tipos de escuelas, la evaluación resulta particularmente importante.

Como en todos los países, el asunto de los presupuestos escolares es complicado. La reforma inglesa otorga una mayor autonomía en la gestión económica a las escuelas, al mismo tiempo que el Estado establece una serie de criterios para la asignación de los recursos. El cálculo de los recursos estatales se basa en el número de alumnos. Los alumnos de familias de bajos ingresos reciben una comida gratuita a mediodía; el porcentaje de alumnos con comida gratuita se utiliza para identificar una zona desde el punto de vista socioeconómico. En vez del método tradicional de dar subvenciones a los colegios en zonas difíciles, las autoridades intentan premiar a las escuelas que logren mejorar su resultado. Al mismo tiempo, las invitan a que busquen además otras fuentes de financiación. Este cambio de punto de vista ha dado origen a ciertas tensiones dentro del Partido laborista: los laboristas tradicionales quieren dar recursos a las áreas con problemas mientras que el *New Labour* aboga por dar esos recursos extra a las escuelas que realmente mejoran sus resultados.

Las reformas escolares inglesas

La *Education Reform Act* de 1988 constituyó una parte de una reforma más amplia del sector público. Uno de los propósitos era que los contribuyentes tuvieran la posibilidad de saber a qué se destinaban sus impuestos. En particular, se consideró a las escuelas responsables no sólo de ajustarse a sus presupuestos, sino también de obtener buenos resultados en cuanto al aprendizaje de sus alumnos. La eficacia de una escuela debía medirse por el grado de "producción" de conocimientos. Para poder hacer comparaciones de este tipo se necesitaba un sistema de indicadores que permitiera medir los resultados de una manera relevante y justa. En el caso inglés, la principal aportación del Estado, más que aumentar los recursos, ha sido establecer un sistema de *tests* y hacer públicos los resultados.

La ley de 1988 fue un intento de mejorar el nivel de las escuelas por el método de *accountability*, autonomía administrativa y pedagógica. Para que las escuelas pudieran demostrar que habían cumplido con su tarea era necesario que hubiera un estándar nacional con el que comparar los resultados. Se introdujeron planes de estudio nacionales, un sistema de *tests*, la obligación de dar cuenta de los resultados del aprendizaje a las inspecciones. Todo esto significó un cambio profundo y la mayoría de los docentes y los directores de los colegios recibieron con grandes críticas el nuevo sistema que disminuía su libertad y les causaba mucho trabajo. Al mismo tiempo se creó el *Specialist Schools Trust*, una organización para la colaboración entre escuelas que quisieran mejorar su rendimiento. El *trust* nació de una iniciativa del mundo empresarial, pero ha obtenido un apoyo significativo por parte de los diferentes gobiernos. Este *trust* ha tenido una influencia decisiva en los cambios de la educación inglesa, entre otras cosas por sus publicaciones y seminarios.

Como ya se ha dicho, en el Congreso de 1996 del Partido laborista, Blair anunció que las tres prioridades en un futuro Gobierno laborista serían "educación, educación, educación". Las propuestas de Blair sorprendieron a muchos miembros de su Partido que, durante mucho tiempo, sólo habían pensado en la escuela como un medio para lograr la igualdad social, un pensamiento que ha dominado en Occidente durante los últimos cuarenta años. El Partido laborista corrió un importante riesgo político al fortalecer el sistema de la responsabilidad administrativa, introducido por el Gobierno conservador, liderado por Thatcher. Blair comparte con los conservadores la opinión de que una escuela que se dedica prioritariamente a igualar a la población tiene pocas probabilidades de convertirse en exitosa, ni siquiera en lo que se refiere a la

tan deseada igualdad. Por el contrario, el actual Partido laborista británico es consciente de que los problemas sociales tienen tendencia a disminuir cuando es mayor el número de alumnos que logra buenos resultados y, por eso, tienen acceso a mejores puestos de trabajo.

La responsabilidad administrativa: *accountability*

El modelo de responsabilidad administrativa, *accountability*, introducido por el Gobierno conservador entre 1987 y 1988, se basaba en seis principios:

1. Autonomía administrativa de las escuelas.
2. Plan de estudios nacional en las materias obligatorias.
3. Pruebas obligatorias a la edad de siete, once y catorce años.
4. Exámenes externos.
5. Publicación de los resultados del aprendizaje.
6. Inspecciones estatales independientes.

La ley de autonomía administrativa es la base de las demás reformas. Cada escuela tiene que tener una junta administrativa con representantes de los padres, de la vida económica local y de los docentes. El plan de estudios nacional muestra de manera precisa cuál es la tarea que debe cumplir una escuela. Para cada asignatura se establecen ocho niveles con metas definidas de manera relativamente precisa. El plan de estudios también indica el nivel que se espera de un alumno medio durante cada uno de los once años de escolaridad obligatoria. Los *tests* a los siete, once y catorce años miden el nivel de conocimientos de los alumnos y sus resultados sirven como un medio de control estatal. Los *tests* se realizan en Lengua, Matemáticas y Ciencias naturales, pero para los alumnos de siete años sólo en Lengua y Matemáticas. Los *tests* son obligatorios para todos los colegios y todos los escolares.

Los exámenes nacionales externos se hacen normalmente cuando el alumno tiene dieciséis años. El alumno decide junto con sus padres de cuántas y de qué asignaturas quiere examinarse. Las escuelas tienen que dar cuenta de los resultados de sus *tests* y exámenes; y la información sobre los resultados de los alumnos de otros años se encuentra, por ejemplo, en los folletos de información que suelen darse a los

padres y alumnos que están eligiendo colegio, en la página *web* de la escuela y en las páginas *web* del Gobierno. Los padres tienen acceso a todos los resultados de todas las escuelas inglesas. Sin embargo, la actividad y los logros de una escuela no quedan reflejados totalmente en las pruebas y por eso hay inspecciones independientes que completan la información. Las inspecciones se hacen una vez cada seis años. Los informes son públicos y una escuela tiene la obligación de mostrar el último informe a quien lo solicite. Una de las metas de las inspecciones es evitar que una escuela dedique todos los esfuerzos a la enseñanza de las materias de las que se examinan por escrito.

Con estos cambios, el Gobierno conservador quería estimular a las escuelas a competir para ofrecer una buena enseñanza y unos buenos resultados. Una de las ideas fundamentales era convertir la posibilidad de elegir escuela en un estímulo para desarrollar formas de trabajo eficaces. Hay que señalar que la competencia entre las escuelas no tiene que ver con las actividades de tiempo libre de carácter social sino con la formación académica del alumno.

Key Stages y National Curriculum

La edad de escolarización obligatoria va de los cinco a los dieciséis años y se divide en cuatro niveles "clave", *key stages*.¹² Cada uno de estos niveles comprende dos, tres o cuatro cursos escolares. El *National Curriculum* indica, para cada *key stage*, lo que se debe enseñar y aprender en las materias incluidas en el plan de estudios: Inglés, Matemáticas, Ciencias, Tecnología de la Información y la Comunicación, Diseño y Tecnología, Historia, Geografía, Arte y Diseño, Música y Educación física. Como ya se ha dicho, el plan de estudios fue introducido después de una resistencia fuerte y prolongada por parte de los docentes, acostumbrados a una libertad total. El plan de estudios nacional ha sido retocado dos veces hasta ahora. La asignatura Ciudadanía, *Citizenship*, se implantó en 2002. Además son obligatorias la Formación religiosa y la Formación personal, social y de la salud. Algunas las asignaturas del plan de estudios son facultativas después de los catorce años. Las Lenguas modernas y la asignatura Ciudadanía se imparten a partir de los once años.

Materias del *National curriculum*

Key stage	KS 1	KS 2	KS 3	KS 4
Edad del alumno	5-7	7-11	11-14	14-16
Grado	1-2	3-6	7-9	10-11
Lengua (inglés)	x	x	x	x
Matemáticas	x	x	x	x
Ciencias naturales	x	x	x	x
Diseño y Tecnología	x	x	x	
Informática	x	x	x	x
Historia	x	x	x	
Geografía	x	x	x	
Lenguas modernas			x	x
Arte	x	x	x	
Música	x	x	x	
Deporte	x	x	x	x
Ciudadanía			x	x

Los planes de estudios están estructurados de manera muy clara, no hay ninguna duda sobre lo que se quiere que el alumno aprenda, y se utilizan expresiones como "el profesor enseñará", "el profesor desarrollará", "el alumno recibirá instrucción en", "el alumno participará en" y "el alumno dominará". Las diferentes descripciones no sólo son precisas sino también breves y muchas veces numeradas, por lo cual es fácil hacerse una idea del contenido de un curso.

Las materias están estructuradas en ocho niveles pormenorizados y, para cada asignatura, hay una descripción del nivel que se espera que alcance el alumno medio a cierta edad. También se explica en qué consiste un dominio excepcionalmente bueno en cierta materia a cierta edad. Se ha hecho un gran esfuerzo en la presentación del material y también en la difusión. Los planes de estudios están también en la red. Un docente de otro país, no acostumbrado a este nivel de precisión, quizá se asuste un poco, como lo hicieron al principio los profesores ingleses. ¿Cómo lograr hacer tanto? Un plan muy preciso obliga a elevar el nivel de exigencia, que era justo lo que se quería conseguir.

El Gobierno utiliza también los diferentes niveles fijados en el plan de estudios para formular sus propios objetivos de mejora. Un objetivo puede ser el porcentaje de

alumnos del país que deberá llegar con once años al nivel propuesto como normal para los escolares de esa edad. La tabla siguiente muestra el resultado de algunos años y los objetivos que el Gobierno se propuso alcanzar en el 2002:

Año	1996	1997	1998	1999	2000	2002
Lengua	57,1	63,2	64,8	70,4	75	80
Matemáticas	53,9	62,0	58,5	69,0	72	75

Las pruebas se llevan a cabo a través de la organización estatal QCA, *Quality and Curriculum Authority*. Si una escuela quiere, puede organizar un seguimiento más preciso que el obligatorio y, de hecho, muchas así lo hacen.

En cuanto al examen nacional que los alumnos deben realizar una vez terminada la escolaridad obligatoria, existen diferentes opciones:

- Asignaturas teóricas: GCSE *General Certificate of Secondary Education*.
- Asignaturas profesionales: GNVQ *General National Vocational Qualification*.
- Otro examen diferente.

El alumno elige el número y las asignaturas a las que va a presentarse en el examen después de haber consultado con su familia y con un orientador de estudios. Lo más frecuente es que el alumno se presente al examen durante el año en el que cumple los dieciséis años, pero algunos alumnos con facilidad para el aprendizaje pueden presentarse a una o varias asignaturas, antes de cumplir los dieciséis años. Una tercera parte de los alumnos se examina de alguna asignatura a la edad de los diecisiete o dieciocho años. En 2000, las chicas se examinaron de un promedio de 8,7 asignaturas y los chicos de 8,3. Al examen de los cursos de formación profesional, el GNVQ, se presentaron en 1999/2000 sólo 14.266 alumnos. Se pueden añadir y eliminar asignaturas. Al comienzo del año 2000, había por ejemplo 37 asignaturas o combinaciones de asignaturas a las que el alumno podía presentarse para el GCSE. Todas las asignaturas no se ofrecen en todas las escuelas sino que una escuela puede ofrecer unas veinte asignaturas como preparación para el GCSE y un número más reducido de cursos para el GNVQ.

Desde 1944 hay varias organizaciones que elaboran exámenes. Después de una serie de fusiones, existen actualmente tres organizaciones con derecho a examinar a los alumnos. Las escuelas adquieren el examen a estas organizaciones. Un organis-

mo estatal supervisa los exámenes para asegurarse de que ninguna de las tres organizaciones intente competir bajando las exigencias. Escocia, el País de Gales e Irlanda del Norte tienen sus propios sistemas escolares y sus propios exámenes. Los exámenes son externos, lo cual significa que los docentes no conocen su contenido de antemano y tampoco los corrigen, sino que las organizaciones emplean a correctores, muchas veces docentes jubilados o estudiantes universitarios que quieren ganar un dinero extra. En algunas materias, las organizaciones de exámenes también evalúan los trabajos prácticos de los alumnos.

Los alumnos ingleses empiezan su vida escolar a la edad de cinco años y cambian de colegio después del primer ciclo, primary school, para empezar el segundo ciclo, secondary school. Los cuatro niveles "clave" concluyen con la realización de pruebas nacionales.

Edad	Nivel escolar	Grado	Nivel "clave"	Prueba nacional
5-6	Primary	1	1	
6-7		2	1	Lengua, Matemáticas
7-8		3	2	
8-9		4	2	
9-10		5	2	
10-11		6	2	Lengua, Matemáticas, Ciencias naturales
11-12	Secondary	7	3	
12-13		8	3	
13-14		9	3	Lengua, Matemáticas, Ciencias naturales
14-15		10	4	
15-16		11	4	GCSE, GNVQ y otros
16-17	Sixth form	12		
17-18		13		AS, A2, AGNVQ y otros

Sin una evaluación independiente y de alto nivel, sería difícil saber la calidad de una escuela o del sistema escolar de un país. La inspección escolar oficial, el *Ofsted, Office for Standards in Education*, dispone de 200 inspectores estatales dirigidos por un inspector jefe y cuenta, además, con unos 8.000 inspectores externos. Este tipo de organización se ha elegido para no dar un poder muy grande, y por tiempo indefinido, a unas cuantas personas.

Cuando se trata de hacer una inspección completa a un centro, este recibe la visita de unas diez personas a lo largo de una semana. En el caso de ciertas escuelas con un nivel muy alto, se realiza sólo una inspección breve, con unos pocos inspectores, durante tres días. Los informes siguen un esquema preestablecido y son muy precisos. Los inspectores deben informarse sobre la escuela y saben que deben entrevistar al director, a los docentes, alumnos, padres y miembros de la junta administrativa.

En la página *web* de *Ofsted*, se pueden leer las instrucciones de los inspectores. Ahí, por ejemplo, se pide a los inspectores que sean precisos en sus informes. Deben percibir, al visitar una clase, si el profesor conoce bien la materia, si la clase está debidamente preparada, si el tiempo de los alumnos se utiliza bien y si las relaciones sociales en el aula son buenas. A través de los informes de *Ofsted*, el lector puede hacerse una imagen bastante completa de una escuela.

Ya que el sistema funciona desde hace tiempo, los inspectores pueden servirse de informes anteriores para constatar si ha habido progreso o no. También las administraciones locales de las escuelas y la formación de docentes son inspeccionadas por *Ofsted*, muy en contra de su voluntad. Los informes contienen siempre datos precisos sobre cuándo se hizo la inspección, quiénes la hicieron y qué responsabilidad ha tenido cada uno de los inspectores en la confección del informe final. También se informa de los procedimientos de reclamación contra una evaluación aparecida en un informe.

Otra iniciativa introducida en el sistema escolar en 1998 fue un nuevo modelo de formación de docentes llamado "Escuelas de entrenamiento". Las escuelas exitosas pueden obtener más recursos si comparten su conocimiento sobre cómo lograr buenos resultados con futuros docentes que, de este modo, pueden aprender de colegas que ya son expertos en ellas. Esta nueva formación de docentes es una baza importante para acelerar las mejoras.

Se creó también una nueva academia para formar a los directores de colegio. La sede está en Nottingham en un edificio hermoso, equipado con la última tecnología, sím-

bolo de la modernización que se quiere conseguir. Se dan cursos de organización, de legislación laboral y de informática, entre otros muchos. La academia está abriendo nuevas sedes en todo el país, y una parte de las actividades se realiza por Internet. Se crean redes de apoyo entre los directores de los colegios.

Si hay que elegir un rasgo fundamental en todos estos cambios, podría ser esa *accountability* que hemos traducido por responsabilidad administrativa. A pesar de las protestas iniciales, muy pocos cuestionan ahora que una escuela tiene que dar cuenta del uso del dinero invertido por la sociedad en la educación. En cuanto a esto, se ha producido un cambio de actitud.

Specialist Schools

El plan de estudios nacional, las pruebas obligatorias y las inspecciones son comunes a todas las escuelas, así como una serie de campañas como la hora diaria de lectura y de Matemáticas, pero además existen las llamadas *specialist schools*, escuelas especializadas. Estas escuelas tienen que dar las materias obligatorias, pero puede reforzar la oferta con una asignatura de especialización que puede ser, por ejemplo, Tecnología, Arte o Deporte. La especialización sólo es una parte de la reforma de una escuela, aunque es la idea alrededor de la que se organiza la vida escolar. Para convertirse en una escuela especializada, un colegio tiene que solicitarlo presentando un plan de cómo se va a realizar el trabajo de mejora. La escuela tiene también que conseguir £ 50.000 de las empresas locales. Si la solicitud es aprobada, la escuela obtiene un apoyo adicional del Gobierno de unas £ 100.000, además de £ 123 por alumno y año. Después de cuatro años, hay una evaluación y, si la escuela no ha logrado sus metas, pierde su estatus de escuela especializada y con ello los recursos adicionales.

Para mejorar sus resultados, los directores de las escuelas especializadas exigen que los alumnos no falten a clase y que se comporten ordenadamente. Esto hace que el profesor pueda dedicar más tiempo a enseñar y muchos de los docentes piensan que "por fin" pueden ejercer como profesores. El contacto con colegas entusiastas ayuda a los docentes a combatir el cansancio y el riesgo de sentirse quemados.

Podría parecer extraño el hecho de que los directores de los colegios tengan que mendigar dinero a las empresas. El propósito es que la escuela empiece a verse como parte de la sociedad local y que colabore con otras entidades. Al mismo tiem-

po, se quiere que la sociedad local empiece a ver la escuela como algo suyo. La exigencia de encontrar dinero pone al director del colegio en contacto con las personas que dirigen otras actividades en el barrio. La colaboración puede ayudar a la escuela a ver si sus planes son acordes con las necesidades de la sociedad. El contacto con las empresas locales facilita, además, la búsqueda de plazas de prácticas y de tutores para los alumnos que necesitan más contacto con adultos.

Hay ahora una amplia documentación sobre las escuelas especializadas y los folletos de las propias escuelas suelen ilustrar bastante bien acerca de los objetivos de la escuela y del ambiente que en ella se respira. Podríamos leer, por ejemplo, la información que proporciona el *MacMillan College CTC* en su folleto de 2002. Habla de la composición de la junta administrativa, de los exámenes y de la experiencia laboral de los docentes. Explica también los planes de estudio específicos, el sistema de tutores o mentores, las formas de colaboración con los padres, las actividades extraescolares, las normas de disciplina, las rutinas relacionadas con las comidas y el transporte escolar, y finalmente las reglas relacionadas con el uso del uniforme escolar.

14

Es fácil sentir envidia cuando se leen informaciones sobre el *MacMillan College CTC*, el *Lodge Park TC*, el *John Kelly Technology College for boys, for girls*, el *Notre Dame High School*, el *Bacon's College*, el *Northampton School for boys* o el *Selly Park Technology College for girls*. En los folletos de estos colegios uno encuentra datos que no pensaba encontrar, como las normas de comportamiento y las sanciones en caso de su incumplimiento. El *Hyde Technology School* introduce en su folleto el concepto de "disciplina positiva" para decir que el alumno puede estar seguro de que le espera la mejor enseñanza posible, un ambiente seguro y el reconocimiento de sus esfuerzos. Esta disciplina positiva se formula en cuatro tipos de derechos del alumno: el derecho a un ambiente positivo y estimulante para aprender, el derecho al reconocimiento de su esfuerzo, el derecho a estudiar en un ambiente silencioso y sin interrupciones, y, finalmente, el derecho a conocer las normas de comportamiento y las consecuencias de no respetarlas. En muchos folletos se habla de la enseñanza de la religión, de la gimnasia y de la educación sexual, mencionándose específicamente qué parte es obligatoria. Muchas escuelas tienen reglas especiales sobre el uniforme escolar, el uso de la bisutería, los peinados, los cigarrillos, el chicle y otros temas que los adultos no siempre se atreven a abordar con los adolescentes. No se dice sólo lo que la escuela puede ofrecer sino también lo que la escuela espera del alumno. Para un observador extranjero es interesante saber que muchos alumnos y padres se declaran muy contentos con estas escuelas. La mejor prueba es que las escuelas en

cuestión casi siempre reciben muchas más solicitudes que el número de plazas de las que disponen. Al final de este libro se pueden encontrar direcciones de Internet de escuelas especializadas.

Puede llamar la atención el que entre las escuelas más exitosas se encuentren algunas dirigidas por diferentes iglesias y otras que son colegios exclusivamente masculinos o femeninos. Las escuelas femeninas tienen tanto éxito que en las estadísticas son comparables con las escuelas que están en zonas de alto nivel socioeconómico. Este dato parece indicar que la escuela comprensiva es especialmente negativa para las chicas. Entre las escuelas cristianas, obtienen excelentes resultados el *Emmanuel College*, el *Notre Dame* y otras muchas. Una escuela judía en Londres, el *Yesodey Hatorah School*, Hackney, es una de las mejores del país, y dos escuelas femeninas musulmanas también se colocan entre las mejores, el *Manchester Islamic High School for Girls* y el *Tauheedul-Islam Girls' High school, Blackburn with Darwen*. Tanto los directores de estos colegios como los padres consideran esencial que se dé una formación en valores a los jóvenes. Escuchando el debate educativo de nuestros días, se puede pensar que existe contradicción entre la formación en valores y un buen aprendizaje cognitivo, pero los ejemplos ingleses muestran que no es así.

Specialist Schools Trust

El *Specialist Schools Trust* fue fundado en 1987 y se corresponde con lo que hasta el 2003 se llamaba *Technology Colleges Trust*. La razón para el cambio de nombre es que algo que empezó como una experiencia centrada en la Tecnología y desarrollada en las zonas difíciles, se ha ampliado y diversificado como se va a describir a continuación. El *trust* es una organización independiente cuyo capital proviene de empresas y de personas privadas pero también del Gobierno, además de los ingresos generados por sus servicios. Desde el comienzo, el presidente ha sido el enérgico sir Cyril Taylor, consejero de todos los Gobiernos británicos desde la fundación del *trust* y ennoblecido por sus aportaciones a la educación inglesa. En 1988 abrió sus puertas el primer *City Technology College*, *CTC*. Al año siguiente abrieron dos, después cuatro, después seis. En 1993 ya había quince *CTC*, y el *trust* organizó su primer Seminario importante. En 1995 se decidió ampliar el proyecto incluyendo escuelas especializadas en idiomas y, en 1996, escuelas especializadas en arte y deporte. En 1997 cambió el Gobierno, pero el nuevo Gobierno laborista decidió seguir apoyando al *trust*, cuyas actividades crecieron rápidamente, e impulsar la cre-

ación de este tipo de escuelas, con el nombre ahora de escuelas especializadas. En 1998 había 392 escuelas especializadas, y en 2000 había 550. Para 2006 la meta es llegar a 2.000 escuelas. Se han añadido nuevas especializaciones, como la música y las humanidades.

El papel del *trust* es apoyar el desarrollo de las escuelas y, en particular:

- Conseguir dinero para las escuelas.
- Convertir a una escuela en escuela especializada.
- Desarrollar los planes de estudio para mejorar el aprendizaje.
- Hacer que las buenas ideas lleguen a más escuelas.
- Crear redes de contacto entre escuelas que quieren mejorar su rendimiento.

El *trust* puede asesorar sobre cómo encontrar parcelas para construir escuelas, cómo conseguir un permiso de construcción, cómo elegir a un arquitecto, cómo mejorar el material didáctico o cómo formar a los docentes. Muchas veces, el conseguir una buena orientación en el momento oportuno puede convertir un proyecto en una realidad. Sólo un ejemplo: una escuela tenía dificultades para encontrar docentes en un área muy cara de Londres. La solución fue construir un edificio y alquilar los pisos por un precio módico a los profesores.

Como se ve, las reformas inglesas no sólo se basan en la competencia y la publicación de los resultados, sino también en la colaboración y el apoyo mutuo. La receta no es un determinado método sino servirse de todos los que funcionan. Existe ya una serie de documentos que demuestran que las escuelas especializadas progresan más rápido y logran mejores resultados que las escuelas comprensivas no especializadas¹³. Las escuelas con una especialización tecnológica avanzan más que las especializadas en deporte o lenguas. También se han publicado informes sobre lo que se puede hacer para cambiar una escuela con graves dificultades, que han sido escritos por directores de colegios que han logrado ese milagro. Los éxitos parecen depender de varios factores que, juntos, contribuyen a obtener buenos resultados: un director enérgico y bien orientado; un número de docentes entusiastas que arrastran a los otros; rutinas adecuadas; una relación excepcionalmente buena con los padres y la sociedad local; y recursos adicionales.¹⁴

A pesar del éxito de las escuelas especializadas, hay también críticas que muchas veces tienen que ver con el éxito mismo. Algunos comentaristas creen que estas escuelas admiten a alumnos preseleccionados, en el sentido de que sus padres tienen más interés que el promedio de los padres por la educación de sus hijos. También se dice que si estos alumnos acuden a un CTC, otras escuelas del barrio se quedarán sin alumnos. Los alumnos con interés por los estudios tienen, dicen estos críticos, la responsabilidad moral de crear un ambiente que favorezca el aprendizaje de los alumnos desmotivados. Las escuelas especializadas también han sido acusadas de atraer a los buenos profesores y de disminuir así el número de buenos docentes disponibles para las otras escuelas. Otra objeción es que podría no haber escuelas con todas las especializaciones en todos los barrios porque muchos padres han empezado a exigir que el Estado ofrezca una formación especializada, *à la carte*, para todos los adolescentes. En resumen, la aparición de las escuelas especializadas ha demostrado que las escuelas comprensivas no son atractivas. Los alumnos, los padres y los docentes huyen de ellas. La estrategia elegida por el Gobierno británico es convertir, tan rápido como sea posible, las escuelas comprensivas en especializadas.

Ejemplo 1: La *Thomas Telford School*

No todas las escuelas especializadas se parecen. Al revés, cada escuela tiene una situación particular según su área de captación, el apoyo de la comunidad y el equipo directivo de la escuela. Por eso, las escuelas especializadas suelen incluir en sus folletos la historia de la escuela. Las escuelas son conscientes de su identidad y de su carácter específico, y suelen subrayar que su éxito se debe al esfuerzo conjunto de sus profesores y alumnos.

Las escuelas que han despertado más interés después de la reforma de 1988 son los llamados CTC, *City Technology Colleges*. Estos colegios tienen más recursos y un poco más de libertad para poder convertirse en modelos para otras escuelas. Estos recursos proceden del presupuesto invertido en la apertura de la escuela, el dinero conseguido de empresas y personas privadas y una subvención estatal un poco más alta, que se cifra actualmente en £123 extra por alumno y año. Todo ello supone un incremento del presupuesto de un cinco por ciento. Las escuelas CTC se podrían definir como escuelas estatales libres que no cobran nada a los padres. Al mismo tiempo, son escuelas experimentales que han sido establecidas sobre todo en barrios de bajo nivel educativo. Entre estas escuelas, la más famosa es ahora la *Thomas Telford*

School. Tiene 1.150 alumnos entre los once y los dieciocho años, de los que 850 alumnos tienen entre once y dieciséis y 300 alumnos entre dieciséis y dieciocho años. El grupo que nos interesa aquí es el más joven, el que estudia dentro del marco regulado por la reforma de 1988.

La *Thomas Telford School* abrió sus puertas en septiembre de 1991, en unos locales nuevos que parecen los de una empresa. La escuela está situada en un área ajardinada en Telford, a unos sesenta kilómetros al noroeste de Birmingham. Entre el 60 y el 70 por ciento de los alumnos vive en la ciudad de Telford, en la provincia de Shropshire, y el resto procede de la ciudad industrial de Wolverhampton. Se trata de una zona en la que los resultados de las escuelas suelen estar por debajo del promedio nacional. Para hacerse una idea, basta saber que en cuatro escuelas de esta zona no llega al veinte por ciento el porcentaje de alumnos que logra terminar la escolaridad a los dieciséis años, con su examen final aprobado. El dueño de la *Thomas Telford School* es Mercer's Company, una empresa financiera de la City de Londres, y Tarmac Ltd, una empresa de construcción que factura £ 3.000.000.000 al año. Las dos empresas hicieron una inversión inicial de £ 2.500.000, mientras que el Estado dio £ 8.000.000. El Estado financia los gastos corrientes y, además, da una cuota extra por alumno. Los fundadores nombraron a la junta administrativa de la escuela y al director, Kevin Satchwell, y formularon como objetivo que la escuela llegara a ser una de las mejores del país. El éxito ha sido mayor de lo esperado. Ya en el año 2000 todos los alumnos obtuvieron una de las cuatro notas más altas en, por lo menos, seis de las asignaturas en el examen que se hace a los dieciséis años. Esta hazaña llevó a la *Thomas Telford School* al telediario nacional y a la primera página de los grandes periódicos. La escuela es ahora casi tan conocida como *Winchester*, *Eton* y otras escuelas de élite que existen desde la Edad Media. Los resultados fueron mejores todavía en 2001, cuando todos los alumnos obtuvieron una de las cuatro mejores notas en, por lo menos, nueve asignaturas. Ya que el 49 por ciento de todos los jóvenes ingleses de dieciséis años obtuvo en el año 2000 una de las cuatro mejores notas en, por lo menos, cinco asignaturas, se puede llegar a la conclusión de que los resultados de la *Thomas Telford School* son espectaculares.

La *Thomas Telford School* se especializa en tecnología y en organización de empresas, y los esfuerzos pedagógicos están centrados en estas asignaturas. Una enseñanza estructurada da buenos resultados en materias que se basan en sistemas y estructuras, y en cuyas programaciones se subrayan los contenidos fundamentales. Sin embargo, la escuela alcanza buenos resultados también en las otras asignaturas que ofrece, ya sean obligatorias o no.

Una escuela con una misión clara

Todo esto ha sido posible porque la misión de la escuela es clara. Cuando la *Thomas Telford School* se fundó, todas las escuelas CTC estaban especializadas en tecnología y tenían como prioridad la incorporación de los alumnos a la vida laboral. La misión específica de la escuela ha sido, y es, el aprendizaje de las Ciencias naturales y económicas, la ayuda a alumnos de distinto origen familiar y social para la obtención de buenos resultados, y la colaboración con otras escuelas y con las empresas locales. El tener metas claras ayuda a la dirección de la escuela a lograrlas y a crear un consenso entre los grupos implicados. En el caso de la *Thomas Telford*, se empezó desde cero y los empleados fueron elegidos para lograr las metas de la escuela. Todos sabían desde el principio cuál era su misión.

Los éxitos tienen una relación muy clara con la manera de tomar decisiones. El director del colegio, Kevin Satchwell, dedica por lo menos las dos terceras partes de las reuniones con la dirección de la escuela a discutir los resultados individuales de los estudiantes, y todos los miembros de la dirección conocen la situación de aquellos alumnos que, en un momento dado, preocupan a los docentes. La *Thomas Telford School* ha desarrollado su propio sistema de seguimiento continuo y detallado para apoyar a los alumnos y a los profesores. Todos los que tienen contacto con el alumno saben exactamente hasta qué nivel ha llegado y qué problemas quedan por resolver para que pueda seguir adelante. Además, diez veces al año se envía a los padres información académica de sus hijos relacionada con todas las materias.

La *Thomas Telford School* tiene un método muy preciso para admitir a nuevos alumnos. Dedicar cuatro días a hacer un *test* a todos los candidatos y cuatro tardes a dar información sobre el funcionamiento de la escuela a padres y a alumnos. Se explica detalladamente a los padres cómo se comparte la responsabilidad entre el alumno, los padres y la escuela. La responsabilidad de la escuela se explica en nueve puntos y la de los padres en catorce. Los padres tienen que comprometerse por escrito a cumplir con su parte de responsabilidad si se admite a su hijo. El colegio no da preferencia a los hermanos. La admisión de los alumnos se basa en *Nelson's Non Verbal Reasoning Test 10&11*, un *test* que no tiene en cuenta la lengua materna, el ambiente cultural y el sexo del alumno. El resultado del *test* sitúa al alumno en una escala de nueve grados. El número de admitidos cada curso se reparte por igual entre los nueve grados. Además, se toma en consideración el código postal para aumentar las posibilidades de los alumnos de grupos no privilegiados. También aumenta algo la

posibilidad de ser admitido si el alumno cuenta con buenos informes de su escuela primaria en las materias de Tecnología, Ciencias naturales y Matemáticas. Desde el punto de vista del alumno o de los padres, se trata de una lotería, y una lotería en la que tienen más posibilidades de ganar los alumnos de origen familiar no privilegiado. Más de 600 escuelas en Inglaterra utilizan sistemas similares para admitir a sus alumnos. La *Thomas Telford School* recibe más de 1.200 solicitudes para las 168 plazas que ofrece cada año. Desde el punto de vista de política educativa es interesante preguntarse si se trata de una escuela comprensiva o no. Es evidente que el contrato entre los padres y el centro, según el cual padres y alumnos prometen respetar la manera de trabajar de la escuela y sus reglas de conducta, resulta una diferencia muy importante en comparación con la situación de muchas otras escuelas.

En el año 2000, cuando la *Thomas Telford* logró su primer buen resultado, otras 124 escuelas alcanzaron el mismo nivel. La diferencia consiste en que muchas de estas escuelas admiten a los alumnos basándose en pruebas tradicionales de conocimientos, lo que hace que el buen nivel alcanzado dependa no sólo del trabajo de la escuela sino también de la escolarización anterior. Hay muchas escuelas que tienen alumnos con resultados todavía mejores que la *Thomas Telford School*, pero el alumnado no tiene el mismo perfil social. En el caso de la *Thomas Telford*, se puede decir que la escuela cambia la vida de sus alumnos trabajando fundamentalmente las Matemáticas, las Ciencias naturales y la Tecnología, materias con fama de difíciles. Los alumnos llegan a ser muy buenos en las materias de especialización de la escuela, pero también avanzan en las demás asignaturas. Los profesores y los alumnos "crean" juntos algunas de las mejores clases de Inglaterra. Los alumnos tienen jornadas escolares un treinta por ciento más largas que las de otros alumnos y vacaciones más cortas pero, a la vez, aseguran sentirse más a gusto. La escuela intenta motivar a sus alumnos para que prosigan los estudios y un 73 por ciento empieza estudios universitarios después de los famosos *A-levels*, que podríamos considerar como el bachillerato. Sólo un nueve por ciento decide "descansar" un año, tomarse un *gap year*, trabajando o viajando, antes de proseguir sus estudios. Además, sólo un dos por ciento de los alumnos que provienen de la *Thomas Telford* interrumpe sus estudios universitarios el primer año, a pesar de que el promedio nacional es de un diecinueve por ciento.

Casi todos los alumnos estudian siete años en la *Thomas Telford School*, y esto permite que los profesores y los alumnos lleguen a conocerse bien. Se trabaja con grupos de 14 o 16 alumnos de diferentes grados con un profesor que actúa como líder

o guía del grupo y que recibe el nombre de “mentor”. Cada grupo incorpora al año dos alumnos de once años y “despide” a dos de los mayores. Por lo demás, el grupo está constituido por los mismos alumnos año tras año. Los miembros del grupo se reúnen durante veinte minutos cada día y se pide a los mayores que ayuden a los menores. Una gran parte del *ethos* de la escuela es transmitido a través de estos grupos, que llegan a formar una mini familia. El grupo representa la seguridad para el alumno y toda la atención personal al alumno se canaliza a través del grupo. El “mentor” es responsable de los resultados del alumno y de la relación con los padres. El resto de los profesores sólo mantiene una relación académica con los alumnos, aunque puede llegar a ser personal después de siete años de convivencia. Una de las razones que ha convertido la docencia en una profesión estresante es que los alumnos exigen, cada vez más, una relación personal con cada docente. Para un profesor con seis grupos de treinta alumnos estaríamos hablando de una relación personal con 180 alumnos, lo cual, verdaderamente, cansa mucho. Por eso, vale la pena estudiar el modelo de relaciones humanas de la *Thomas Telford School*, que ofrece a los alumnos una relación muy personal y de mucha confianza con un profesor y con los otros alumnos del grupo del “mentor”, pero disminuye la “exigencia psicológica” hacia los demás docentes.

En las escuelas exitosas suele haber un consenso entre profesores, padres y alumnos a propósito de lo que es bueno para estos últimos. El esfuerzo de los adultos se encamina a convertir en aceptable y hasta agradable para el escolar aquello que es bueno para él. En la *Thomas Telford School* se logra que la mayoría de los alumnos estén de acuerdo en seguir el plan de estudios nacional y el modelo propuesto por la escuela. Al alumno le suele gustar la escuela cuando todo el entorno familiar y social que le rodea trabaja para que le guste. Se puede pensar que el éxito de una escuela tiene mucho que ver con que los alumnos y los padres la hayan elegido, ya que entonces tienen casi automáticamente una actitud positiva hacia ella. Los alumnos ponen muchas esperanzas en la escuela y ésta responde a sus expectativas. Los profesores de una escuela exitosa suelen estar de acuerdo en cuestiones pedagógicas y suelen trabajar todos para conseguir las metas propuestas. El *ethos* de una escuela no se define sólo por sus objetivos y por su director, sino también porque los nuevos docentes y alumnos están de acuerdo con la manera de trabajar. Una escuela que logra desarrollar una competencia especial y una cultura propia no puede mantenerlas si incorpora a docentes y alumnos que no comparten las metas.

¿Qué hace una escuela exitosa con los alumnos que no acepten las reglas o no se esfuerzan por corresponder a lo que se espera de ellos? El método de la *Thomas Telford School* consiste en explicar detalladamente cómo se trabaja y lo que se espera del alumno durante los encuentros de información previos a su admisión. La aceptación de un alumno incluye averiguar si es posible establecer una colaboración exitosa entre el alumno y la escuela. Si el escolar muestra un fuerte deseo de dedicarse, por ejemplo, a la música o al deporte, se le recomienda que busque una escuela especializada en esos temas. Diferentes escuelas pueden desarrollar diferentes caminos que lleven a obtener un buen resultado. La admisión de un alumno se convierte así en un *matching*, un intento de encontrar la mejor escuela para cada alumno. El procedimiento también quiere ayudar al joven a descubrir y desarrollar sus talentos para que pueda encontrar en el futuro un campo profesional que le convenga. Hay que recordar también que el sistema escolar inglés permite bastantes opciones para los alumnos entre los catorce y los dieciséis años de edad, quizá la edad más difícil para cualquier sistema escolar, además de la especialización de las escuelas.

52

La *Thomas Telford School* ha elaborado un acuerdo escrito entre alumno y escuela, firmado por las dos partes, que contiene cinco reglas muy claras de conducta que se refieren al uso del uniforme escolar, al acoso a otros alumnos, a la conducta en general, al uso de la informática y a las drogas. Para poder garantizar que cada alumno esté a gusto y se sienta seguro, hay una regla que estipula que si un alumno hostiga o acosa a otro, se llama a los padres para que vengan a buscar a su hijo. Se insta a los alumnos a no aceptar nunca ningún tipo de tratamiento despectivo por parte de otro compañero. Este acuerdo deja muy claro lo que la escuela espera del alumno. El alumno debe tener claro que los profesores están en el colegio para enseñar y los alumnos para aprender. Cuando un alumno muestra con su comportamiento que no acepta las reglas del juego, es convocado junto con sus padres por el director, y si persiste en su actitud y sin concentrarse en el estudio, pierde la plaza. Estas reglas quedan muy claras en la información previa a la admisión del alumno en la escuela. La escuela toma muy en serio la responsabilidad de ayudar a todos a alcanzar sus metas escolares según el modelo propuesto, pero el éxito es el fruto de una colaboración y exige que las dos partes cumplan lo prometido.

La dirección subraya que el éxito de los alumnos depende de su esfuerzo, y que la escuela se siente orgullosa de ellos. La escuela también publica información académica y profesional de sus antiguos alumnos. Para los más jóvenes sirve de acicate ver que a los antiguos alumnos les ha ido bien, que están estudiando en buenas univer-

sidades o que han conseguido empleo en empresas interesantes. La información deja constancia de que el éxito no sólo beneficia a la escuela sino, y sobre todo, a cada uno de los alumnos.

Una esmerada organización del trabajo

Desde su comienzo, en 1991, la escuela ha analizado el contenido de los cursos y dividido las materias en módulos, con tareas bien delimitadas para los alumnos. Esta división constituye la base para la planificación que los profesores hacen de sus clases. En todos los grados, las materias están divididas en diez módulos de cuatro semanas cada uno. El equipo docente de cada materia planifica de manera conjunta el contenido curricular del año siguiente antes de comenzar las vacaciones de verano. De las diez jornadas anuales para la formación de los docentes, al menos cinco se dedican a mejorar el plan de estudio específico de cada materia. En julio de 1998, la escuela dio otro paso más, publicando la programación de cada materia en Internet. Las tareas obligatorias y los temas de los proyectos de trabajo ya están disponibles en Internet cuando empieza el curso escolar, como también la información sobre los manuales que se van a usar, la literatura de referencia en la biblioteca, las páginas *web* y los *cd-rom* con materiales apropiados. E incluso se indica el sitio exacto de la escuela donde se pueden encontrar estos materiales.

Tener toda esta información accesible en la red facilita el trabajo individual del alumno porque puede encontrar precisamente el tipo de material que necesita para el nivel de conocimientos previos que tiene. Los padres pueden saber exactamente lo que deben estudiar sus hijos, lo cual les facilita la tarea si intentan ayudarlos. Los nuevos profesores se incorporan sin grandes problemas al equipo docente ya que los cursos están planificados de manera pormenorizada y el material es accesible. Los docentes con mucha experiencia pueden realizar otras actividades no recogidas en la programación porque los alumnos pueden aprender lo esencial con la ayuda de los materiales que están en la red. Además, la *Thomas Telford School* trabaja cada vez más con *whiteboards* electrónicos que ofrecen la ventaja de poder combinar el vídeo, Internet y los apuntes del profesor, además de permitir guardar todo el material utilizado para que los alumnos puedan acceder a él después de la clase.

Cuando el promedio de horas semanales de clase en Inglaterra es de 23,5, los alumnos de la *Thomas Telford* tienen entre 31 y 35 horas semanales. La jornada escolar

54

empieza a las 08.30 y termina a las 16.00 excepto para los alumnos de quince y dieciséis años, que tienen clases hasta las 18.00 dos veces por semana. Además, la escuela está abierta dos veces por semana de las 16.20 hasta las 19.00, para actividades voluntarias como deporte, música, baile y teatro. Como ya se ha mencionado, el curso escolar de la *Thomas Telford School* tiene cuarenta semanas, divididas en diez períodos de cuatro semanas, lo cual supone dos semanas más que en la mayoría de las escuelas. Cada materia tiene tres horas por semana. Cada clase consta, normalmente, de tres horas seguidas y hay una clase por la mañana y otra después de comer. Las lenguas extranjeras y el deporte comparten dos espacios de tres horas. Los equipos docentes de cada materia organizan el estudio de la manera que consideran más eficaz y también deciden cómo agrupar a los alumnos según su nivel y sus objetivos. Los edificios de la escuela fueron construidos para permitir formas de trabajo flexibles y las aulas están agrupadas de tal manera que tres o cuatro aulas están conectadas a un espacio común donde se guardan los materiales especiales de las asignaturas. Los métodos de enseñanza varían según el contenido de las asignaturas y las preferencias del equipo docente y de los profesores individuales. Si quieren, y si se ponen de acuerdo, los profesores de un equipo docente pueden especializarse dentro de su asignatura y trabajar con todos los alumnos de la escuela en cierta área delimitada. Los alumnos tienden a identificar una asignatura con un equipo docente más que con un profesor.

La escuela mantiene contactos con un número considerable de empresas, entrega diplomas por las prácticas realizadas de manera provechosa y anima a los alumnos a realizar proyectos en colaboración con empresas locales. Ya a la edad de once años, los alumnos tienen sesiones en las que deben pensar en diferentes empleos y redactar anuncios con ofertas de trabajo. Más tarde, hacen prácticas entrevistándose recíprocamente para diferentes "puestos de trabajo", y estudian la forma de alcanzar distintas metas profesionales. En la *Thomas Telford School* un experto a tiempo completo se dedica a orientar a los alumnos sobre cómo elegir estudios superiores o una profesión. A su vez, este orientador dispone de un grupo de personas con contratos a tiempo parcial, de cincuenta o sesenta años, que suelen tener experiencia en el ámbito empresarial. La escuela organiza prácticas en su entorno o en otros países europeos a través de diferentes redes de colaboración. A los dieciséis años, los alumnos tienen dos semanas de prácticas antes de elegir las asignaturas de los *A-levels*. Deben hacer en total ocho semanas de prácticas durante su tiempo en la escuela.

La dirección

En cualquier otro país del mundo, se supone que el trabajo de los profesores y de las escuelas va encaminado al logro de los objetivos que las leyes educativas han marcado, pero en Inglaterra existe un sistema para comprobar cuántas de las metas del plan de estudios se han logrado, lo que permite a los directores y profesores innovadores demostrar lo conseguido. Los resultados del examen GCSE, expresados como el porcentaje de alumnos con una de las cuatro notas más altas en más de cinco materias, son un indicador reconocido por toda la sociedad, desde el Primer Ministro hasta el alumno más joven.

La *Thomas Telford School* es una de las escuelas descritas en *Techniques for Excellence*, cuyos factores de éxito se resumen en algunos conceptos clave:¹⁵

- Papel fundamental del director.
- Seguimiento de todos los alumnos.
- Desarrollo de los contenidos de los cursos y del horario.
- Gestión y organización.

Varios de los factores del éxito tienen que ver con la dirección de la escuela. El director de una organización, además de tener las cualidades propias de todo líder, debe tener una misión específica. Para una escuela CTC, esta misión es elevar el nivel en Tecnología, Ciencias naturales y Matemáticas de todos sus alumnos, sea cual sea su origen; compartir sus conocimientos y recursos; desarrollar buenos métodos de trabajo; fomentar una cultura educativa centrada en las Ciencias naturales, la Tecnología y la vida profesional; elevar el número de jóvenes que continúan sus estudios dentro de este campo de especialización; y darles las destrezas necesarias según su capacidad individual, sus intereses y su deseo de progresar. El hecho de que la misión sea a la vez clara y ambiciosa ayuda a la dirección de la escuela a priorizar y a planificar.

Cada año, la *Thomas Telford School* se propone metas a corto y a largo plazo. Al principio la evaluación resultó trabajosa, pero después de unos años el sistema permite hacerla con relativa rapidez. Ofrece un conocimiento detallado de los resultados, los equipos docentes, los grupos de "mentores" y las actividades de apoyo. La junta administrativa, el director, los responsables de las materias y los otros profesores pueden identificar qué áreas funcionan bien y qué áreas se pueden desarrollar más. Todos esperan encontrar un liderazgo claro y firme en todos los niveles y para todas las actividades.

Cuando los objetivos de una escuela se traducen en metas que se puedan medir, es muy sencillo organizar la jornada escolar. Unas metas claras también significan que se sabe si se ha logrado un éxito o no y el éxito se puede celebrar entre todos. Se han desarrollado diferentes sistemas locales de seguimiento pero todos están basados en el plan de estudios nacional y en las pruebas nacionales.

La *Thomas Telford School* edita una revista escolar que se publica tres veces al año. En el número de la primavera de 2001 se mencionan los premios recibidos. Ha habido premios tanto para individuos como para grupos, por la participación en competiciones y en exhibiciones, y por el nivel general. La primera página de este número reproduce la foto de todos los alumnos de dieciséis años que en el examen GCSE del año 2000 lograron el "cien por cien" de éxito. La foto fue publicada también por *The Mirror* y por la *BBC TV News*. Los resultados se anunciaron el 23 de agosto y al día siguiente la página *web* de la escuela traía una información completa sobre el éxito de ese día histórico.

Un premio suele venir seguido por otros. En el año escolar 1995-1996, la *Thomas Telford School* fue nombrada *Outstanding School* por el *Ofsted* después de una inspección. En 1998, a la escuela le fue concedido, por segunda vez, un *Charter Mark*, por sus excelentes servicios a la sociedad. En 1999, fue nombrada *Beacon School* por el Ministerio de Educación. Consiguió el *Sportsmark Gold* por segunda vez en mayo de 2000. En julio de 2000, recibió la distinción *Investor in People*. La *Thomas Telford School* logra también éxitos en fútbol, hókey, bádminton, atletismo y críquet; y, además, los alumnos presentan un musical inspirado en los grandes teatros de Londres. Como paréntesis, el director del colegio no permite nunca que los profesores se ocupen de decorar la escuela y colgar cuadros y diplomas. Deben concentrar sus esfuerzos en enseñar y dejar estas tareas para otros empleados.

Ya cuando fueron planificadas las escuelas CTC, en 1987, se habló de desarrollar una nueva cultura escolar basada en la colaboración entre la escuela, la sociedad local y las empresas. Como se ha mencionado, la idea de obligar a las futuras escuelas especializadas a buscar un apoyo económico de las empresas no tenía sólo el propósito de mejorar su presupuesto sino también de fomentar los contactos entre la escuela y su entorno. El director de la *Thomas Telford School*, Kevin Satchwell, suele mencionar en las entrevistas que al comienzo veía con escepticismo esta colaboración, pero que después ha llegado a apreciar el realismo y la importancia concedida a los resultados que observa en las empresas. Ver cómo trabajan diferentes empresas exitosas

le ha servido de inspiración. Una medida interesante introducida por él ha sido dar a los profesores un día libre por semana para preparar sus clases. Los profesores disponen de un despacho para ello, pero la escuela no tiene una sala de profesores tradicional, porque se quiere que los profesores estén en continuo contacto con los alumnos.

En la misión de las escuelas CTC se incluye buscar nuevos caminos para organizar y dirigir un centro educativo. La *Thomas Telford School* tiene un modelo coherente para todas las actividades de la escuela y cualquiera puede tener acceso a su plan de organización. El director del colegio suele subrayar que la organización horizontal es uno de los secretos del éxito, ya que la responsabilidad viene combinada con el derecho que tienen los profesores a tomar medidas para mejorar su enseñanza. El éxito de la escuela se basa en la competencia y la entrega de los profesores. Por eso, el director considera normal recompensar el esfuerzo y la habilidad de sus colaboradores y se ha establecido un complemento salarial por todo trabajo adicional. El director introdujo desde el principio ese complemento calculado sobre la calidad del trabajo del profesor, y ha ensayado varios modelos antes de encontrar uno que funciona bien. Ahora un 90 por ciento de sus profesores consigue £ 500 extra como recompensa por la excelencia de su trabajo. Al mismo tiempo, Satchwell advierte del peligro de formular unas metas poco realistas que más bien desanimen a los colaboradores. Tampoco recomienda que los profesores definan sus propias metas porque los equipos menos "fuertes" quizá no se propongan metas suficientemente ambiciosas. Su experiencia es que los aumentos de salario funcionan mejor en las organizaciones que tienen una tendencia positiva. Por eso, añade, deberían poder usarse como incentivo, puesto que una escuela como ésta no hay límite para su desarrollo potencial. También el director de la *Thomas Telford School* ha sido premiado de una manera típicamente británica; le ha sido concedido un título nobiliario y ahora es sir Kevin.

Una escuela exitosa

La *Thomas Telford School* se ha convertido en un lugar de peregrinaje para los que quieren ver la escuela del futuro. En 2002 ya había recibido visitas de representantes de más de 3.000 escuelas además de los sectores políticos, empresariales y mediáticos. Cada año unas 2.000 personas participan en los cursos que propone la escuela, y muchos de ellos quieren copiar lo que ha convertido la escuela en un éxito. El

interés por los buenos resultados de algunas escuelas ha llevado a una ampliación de las actividades de éstas.

Una tarea nueva es la formación de docentes, y la *Thomas Telford School* entrena a futuros profesores de Tecnología, Informática y Deporte para catorce escuelas de la región.

La *Thomas Telford School* ha desarrollado un curso informático de Tecnología utilizado por sus alumnos durante varios años. Ahora este curso se vende a otros centros desde una empresa creada por la propia escuela, la *Thomas Telford School Online Ltd*, fundada en 2000. La empresa se especializa en materiales didácticos accesibles en la red. El Gobierno apoya este tipo de iniciativas porque mejoran la calidad del sistema escolar en general y no sólo de la escuela en particular. Además, amplía el horizonte profesional de los profesores y permite retener en la profesión a las personas más creativas. Un profesor puede, por ejemplo, trabajar un cincuenta por ciento como profesor y un cincuenta por ciento en la elaboración de programas didácticos. Poco después de la creación de la empresa, unas 1.200 escuelas pagaban una cuota anual por uno o más de los cuatro cursos vendidos por *TTS Online Ltd*. El Banco Hong Kong Shanghai, el HSBC, que tiene sucursales en 79 países, ha querido contribuir a mejorar los conocimientos de Matemáticas entre sus empleados y entre los alumnos. En la primavera de 2001, el Banco firmó con la *Thomas Telford School* un contrato valorado en £ 800.000 para desarrollar un curso informático de Matemáticas. El curso tiene un examen externo y, en poco más de un año, fue vendido a más de 1.000 escuelas. Los ingresos de la empresa, en total más de £ 6.000.000 para 2002, se utilizan para organizar nuevos cursos, desarrollar los que ya existen, apoyar a las escuelas que quieren convertirse en escuelas especializadas (hasta ahora más de 30 escuelas han recibido las £ 50.000 que hacen falta) y abrir escuelas hermanas. La *Thomas Telford School*, junto con uno de sus fundadores, *Mercer's Co*, ha fundado otra escuela CTC, la *Walsall City Academy*, en la parte norte de Birmingham. La *Thomas Telford School* ha contribuido con £ 1.000.000, *Mercer's Co* con £ 1.000.000, y el Estado aporta el resto.

Últimamente, las escuelas CTC están perdiendo a sus mejores profesores porque son requeridos por otras escuelas que les ofrecen mejores condiciones laborales. Estos profesores están siendo contactados por empresas de *head hunting*.

La *Thomas Telford School* está fuertemente orientada hacia los resultados. La base es la enseñanza del profesor y la filosofía de la escuela es que los alumnos más jóve-

nes necesitan mucha ayuda y una estructura bien definida para aprender bien. Si un alumno obtiene buenos resultados, se le da mayor libertad en el estudio. De esta forma se va dando a los alumnos mayores responsabilidades a medida que demuestran hacer buen uso de ellas. La enseñanza es ahora más eficaz que antes porque la escuela está mejorando la metodología de los profesores y los materiales para el trabajo de los alumnos. Se experimentan innovaciones pero la escuela sólo incorpora aquéllas que mejoran los resultados. Cuando se pregunta a los alumnos por qué logran tan buenos resultados, hablan de la buena enseñanza y de las clases de tres horas con una pequeña pausa, que permiten que todos tengan tiempo de aprender a fondo el material presentado. El director subraya también la existencia de buenos programas de formación profesional que posibilitan que todos los alumnos puedan cursar asignaturas apropiadas para ellos de acuerdo con sus intereses.

El *Ofsted* realizó su primera inspección de la *Thomas Telford School* en 1995. La escuela fue visitada por catorce inspectores durante cinco días. El estándar de las clases sobrepasó el promedio nacional. El grupo de inspectores asistió a 197 clases, a encuentros de grupos de "mentores" y a otras reuniones. Casi todos los docentes tuvieron por lo menos una visita. El 18 por ciento de las clases recibió la calificación de "excelente" y el 58 por ciento, de "bueno". Los inspectores presentaron una lista de siete puntos que se podrían mejorar, como por ejemplo: libros poco estimulantes en Lengua; enseñanza rutinaria en Religión y poco material informático en Arte. En enero de 2001, la *Thomas Telford School* fue inspeccionada por segunda vez por el *Ofsted*, y esta vez se realizó una inspección breve con seis inspectores durante tres días. Ese año, la lista de los inspectores acerca de lo que se debía mejorar quedó vacía. Fue la primera vez que los inspectores del *Ofsted* no señalaron ninguna mejora. El *Ofsted* visitó 47 clases, observando la estructura de las clases y la organización de las materias. Se utiliza ahora una escala de siete niveles: excelente, muy bueno, bueno, satisfactorio, no satisfactorio, malo y muy malo. Las notas de las clases visitadas en 2001 fueron más altas que en 1995. Todas las clases fueron consideradas buenas como mínimo. El 38 por ciento de las clases obtuvieron la mención excelente. Son las mejores notas para la enseñanza que el *Ofsted* ha dado a una escuela secundaria desde el comienzo de su actividad en 1992.

Lo que se puede aprender de la *Thomas Telford School* podría resumirse así:

- Todos los alumnos pueden aprender más de lo que se supone.

- Los alumnos con problemas pueden mejorar sus resultados si se trabaja con una combinación de buenos profesores, clara estructuración del trabajo escolar y un ambiente escolar centrado en el aprovechamiento y el estudio.
- Una escuela de este tipo puede atraer a profesionales competentes y lograr que se queden allí y que dediquen su vida profesional a mejorar las condiciones de estudio y de crecimiento de los jóvenes.

Ejemplo 2: La *Harris CTC*

La escuela llamada *Harris City Technology College* está situada en Croydon, un suburbio de la parte sur de Londres. La escuela tiene más de 1.000 alumnos contando los alumnos de bachillerato, que en Inglaterra recibe el nombre de *sixth form, post-16* o *16+*. La escuela se abrió en 1990 y es otra de las escuelas CTC establecidas en zonas con mucho desempleo, ingresos bajos y mezcla étnica para, en colaboración con empresas y organizaciones locales, impulsar el cambio de fisonomía de un barrio. El nombre *Harris City Technology College* puede hacernos pensar en una escuela tecnológica, pero hay que recordar que es una escuela como cualquier otra, que además tiene la Tecnología como especialización. La escuela tiene como objetivo utilizar la informática en todas las asignaturas, con el fin de que los alumnos sean expertos en el uso del ordenador al terminar sus estudios. La escuela también se especializa en ayudar a alumnos disléxicos.

Los alumnos son admitidos de forma similar a como lo son en la *Thomas Telford School* y algunos son alumnos con necesidades educativas especiales. Entre el 10 y 15 por ciento de los alumnos tiene el inglés como segunda lengua. La *Harris CTC* reutiliza los locales de una escuela que obtenía muy malos resultados. Ahora el porcentaje de alumnos con notas altas en cinco asignaturas en el examen de los dieciséis años, desde el año 1994 hasta el 2002, ha ido aumentando de la manera siguiente: 27%, 42%, 57%, 64%, 52%, 57%, 68%, 90%, 91% de los alumnos. El lema de la escuela es "all can achieve", (todos pueden lograr resultados), y las estadísticas muestran precisamente eso. La *Harris CTC* admite a alumnos de 76 escuelas de la zona y hay muchas más solicitudes que plazas. El número de alumnos que tiene derecho a una comida gratuita es en esta escuela algo superior al promedio nacional. Como ocurría en la *Thomas Telford School*, la escuela admite alumnos, no basándose en lo que los padres pueden pagar ni en los conocimientos previos, sino en los resultados de los *tests Non-Verbal Reasoning Test* y *CTC Aptitude Test*. En el formulario de soli-

cidad hay una casilla en la que los padres tienen que comprometerse a colaborar con la escuela si su hijo es admitido. Además, los padres se comprometen a:

- Apoyar las reglas de conducta de la escuela.
- Garantizar que el alumno lleve el uniforme escolar de una manera correcta.
- Apoyar el trabajo escolar supervisando las tareas que hay que hacer en casa.
- Participar en las actividades de la escuela, como celebraciones y reuniones de padres.
- Apoyar al alumno e intentar darle un buen ambiente en la casa.
- Colaborar con los profesores en la motivación del alumno para que logre mejores resultados.
- Controlar que el alumno asista puntualmente a la escuela.
- Firmar el plan de trabajo de la semana.
- Informar a la escuela de las dificultades familiares que puedan influir en el trabajo escolar.
- Apoyar al alumno cuando desea continuar sus estudios, o formarse en una determinada profesión, hasta la edad de 18 años.

La *Harris CTC* fue nombrada escuela especialmente mejorada tanto en 1997 como en 2001, y fue también la quinta escuela más mejorada en 2002. Además, es una de las quince escuelas con menos diferencia en los resultados de los alumnos, según un informe publicado en 2003. Los éxitos están contruidos sobre una base de normas y responsabilidades claras para los alumnos, los padres y los docentes.

El informe del *Ofsted* sobre la *Harris CTC*

Como se ha dicho, una inspección suele durar una semana y se lleva a cabo por una serie de inspectores expertos cada uno en su área. El informe final, sin embargo, lo escribe el inspector nombrado como responsable de la inspección. En este caso, la inspección se realizó entre el 15 y el 19 de enero de 2001, y la inspectora principal fue la doctora Vivien Johnston. El valor de una inspección depende de la calidad de los inspectores, y este informe es un documento impresionante. En 48 páginas den-

samente impresas, la inspectora da cuenta detalladamente de cómo funciona el trabajo escolar en la *Harris*. Se comenta lo que la escuela hace bien y lo que debe mejorar. Se compara con la inspección anterior, en 1994, y con el promedio inglés. Se mencionan las actitudes de los alumnos, la enseñanza, el aprendizaje, el liderazgo y las opiniones de los padres y de la asociación de amigos de la escuela. El nivel y la calidad se comparan detalladamente con el plan de estudios nacional.

Los resultados están claramente por encima del promedio al final de los grados nueve y once. Los docentes esperan mucho de los alumnos, y la enseñanza adecuada hace que éstos puedan conseguir buenos resultados en todos los niveles. La buena conducta de los alumnos y la colaboración entre ellos ayudan a crear un fuerte ethos de estudio en la escuela. La comprensión lectora y las destrezas escritas tienen un alto nivel. La escuela se caracteriza también por un liderazgo fuerte por parte de la junta administrativa, el director y otras personas con cargos directivos. Lo que la *Harris* debía mejorar era el nivel de bachillerato, los grados doce y trece; por ejemplo, se indicaba que debería mejorar la enseñanza de Informática en esos grados. El informe de *Ofsted* de 2001 confirma la imagen que la escuela da de sí misma en sus folletos. En éstos se indican las razones por las que se considera una muy buena escuela, a la vez que se señalan aquellos aspectos que se podrían mejorar.

Observaciones personales

La visita a la *Harris CTC* tuvo lugar el 29 de abril de 2003 y la escuela fue elegida a causa de la buena fama que tiene. ¿Qué impresión se lleva un extranjero que visita la escuela durante un día? La primera impresión es que el edificio está limpio, bien cuidado y que todo en él quiere dar al visitante la impresión de ser un lugar importante. El énfasis británico en el liderazgo se ve en que, aquí como en otras escuelas inglesas, el nombre y título del director se anuncia en un letrero grande en la entrada. La recepción está decorada con premios recibidos por la escuela, retratos de los miembros de la junta administrativa y el lema que define el *ethos* de la escuela. La arquitectura es sencilla pero funcional, las aulas son tradicionales y no se ven pintadas por ninguna parte. Los alumnos llevan jersey verde, camisa blanca, corbata y falda o pantalón, y el uniforme da una impresión de orden y buena convivencia, además libera a los alumnos de la presión de llevar ropa de moda y aumenta la semejanza entre alumnos de diferente origen étnico, subrayando lo que los alumnos tienen en común, que es en primer lugar su condición de alumnos.

La directora se llama Mrs Carol Bates y no es docente sino que ha trabajado antes en una empresa. Ella se considera líder de una empresa financiada con recursos estatales y empresariales y es consciente de que su obligación es conseguir un buen resultado, tanto en conocimientos adquiridos por sus alumnos como en la gestión del centro. En el momento de la visita estaba muy preocupada por la aportación que haría el Estado, una preocupación que era compartida por los directores de otros colegios visitados.

Es normal que una escuela intente mostrar a las visitas que las actividades se desarrollan tranquilamente y con éxito. En este caso, no se vio nada que no fuera voluntad de aprender. Todo el mundo estaba en clase y se percibía una impresión de tranquilidad y sosiego. En las aulas había fichas, una serie de hojas amarillas A4, que se utilizaban para marcar la presencia o ausencia de los alumnos, y se veían bastantes felicitaciones por los periodos que habían tenido un cien por cien de asistencia. Los grupos oscilan entre 22 y 26 alumnos. La comida del mediodía no es gratuita sino que se paga con una tarjeta. Los alumnos que tienen derecho a una comida gratuita tienen tarjetas iguales y no se sabe quién paga y quién no. La misma tarjeta se utiliza para registrar la presencia por la mañana. La escuela tiene un empleado que, cada mañana, se pone en contacto con el domicilio de los alumnos que no se han registrado. Durante el curso 2001/2002, la presencia de los alumnos fue del 94,4 por ciento, y la cifra de ausencia justificada, casi siempre enfermedad, de un 5,56 por ciento. El absentismo, por tanto, fue de un 0,04 por ciento.

Se hace un seguimiento de los alumnos con un tipo de *benchmarking* elaborado por la propia escuela. Las asignaturas están divididas según un sistema de puntos, y se espera que cada alumno obtenga cierto número de puntos durante un periodo de estudio. Basado en el resultado del periodo anterior, el mismo alumno fija su meta, que se supone ha de ser ambiciosa pero no imposible. Después, alumno, profesor y padres pueden comprobar si la meta ha sido alcanzada, superada, o si el trabajo ha sido peor de lo esperado. El sistema está informatizado y tanto el alumno como el profesor y los padres tienen acceso a estos datos en cualquier momento. El alumno tiene programadas cada año tres entrevistas con los profesores para que éstos le orienten en la elección de sus estudios. Los alumnos necesitan orientación, sobre todo a los catorce años, cuando la libertad de elección es mayor, constata la directora.

La escuela colabora con la asociación de padres, con la asociación de amigos de la escuela y con las empresas que la han apoyado económicamente. La junta adminis-

trativa entrega cada año un informe a los padres sobre las actividades de la escuela y los planes para el futuro. Este informe es a la vez económico y académico. Además, se publica una revista en la que pueden encontrarse todas las actividades programadas, así como los éxitos logrados por los alumnos. Existe una persona especializada a la que los padres pueden dirigirse de manera confidencial para ser aconsejados en la financiación de los estudios.

Los profesores de la escuela son muy jóvenes. La mayoría tiene alrededor de 25 años. La directora explica que la escuela recluta a profesores recién titulados y les da una formación especial. Los nuevos profesores realizan un curso con la directora y reciben orientación por parte del profesor titular de la materia. Además, mantienen contacto con un "mentor", en este caso un colega con más experiencia, y con un colega de su misma edad. Muchas veces, los profesores formados de esta manera dejan la *Harris* después de unos años, porque les ofrecen puestos de profesor titular en otros colegios que pagan mejor todavía. Por esto, también la *Harris* se dedica en cierto sentido a la formación de profesores. La escuela tiene un curso escolar algo más largo que otras escuelas, precisamente para poder lograr un buen resultado. El último año la aportación del Gobierno al presupuesto había disminuido, y la escuela había tenido que disminuir un poco el número de clases para los alumnos de entre catorce y dieciséis años, pero todavía lograban tener abierta la escuela unas horas cada sábado y domingo. Las características propias de la *Harris* corresponden a lo que se puede leer en sus folletos y en el informe del *Ofsted*.

La *Harris CTC* demuestra que es posible crear un buen ambiente de estudio, con una conducta excelente y sin problemas de absentismo, incluso en zonas difíciles. La escuela exige esta buena conducta y tiene posibilidades de sancionar a un alumno que no respete las reglas establecidas. El informe *Ofsted* menciona que sólo una vez, en 2001, un alumno fue expulsado del colegio por un tiempo breve. Las normas claras favorecen la relación entre los alumnos y los docentes, creando una actitud de respeto mutuo y colaboración.

Las clases y las tareas forman un conjunto. El profesor explica la materia y los alumnos estudian lo que se les indica para el día que se les dice. En el informe de *Ofsted*, se constata que los conocimientos son muy buenos pero que hay aspectos que se podrían mejorar en alguna que otra materia. En 2001, la informática se utilizó de manera eficaz en las Lenguas modernas pero no en Matemáticas. Para los alumnos 16 +, los de bachillerato, el programa que se seguía en la *Harris* no se consideraba

suficientemente atractivo, por lo que algunos alumnos habían decidido cambiar de escuela. El informe señala que, en lo que respecta a la metodología de trabajo utilizado por la escuela, se debería aumentar el trabajo individualizado del alumno.

Pero la *Harris* no tiene éxito en todo. La directora comentó que, a pesar de los buenos resultados en los exámenes, no se daría por satisfecha hasta que alumnos de la *Harris* fueran admitidos en *Cambridge* y *Oxford*. Algunos alumnos acababan de ser entrevistados por las comisiones de admisión pero no habían sido admitidos a pesar de tener buenas notas. La directora llamó enseguida a los presidentes de las comisiones para informarse de por qué se había tomado esta decisión. La respuesta fue que los alumnos de la *Harris* no alcanzaban a tener una visión de conjunto de cada una de las asignaturas. Se trata de tener una visión de conjunto de la materia aunque se profundice en aspectos parciales, y de adoptar criterios propios en relación con lo aprendido. En otras palabras, el método de la *Harris* de dividir las materias en módulos y hacer un seguimiento módulo por módulo puede dar un resultado excelente para lograr remontar a los alumnos flojos o medianos hasta un buen nivel, pero quizá no sea óptimo para los alumnos intelectualmente más avanzados. Los resultados de la *Harris CTC* demuestran que los que quieren ayudar a mejorar a los alumnos mediocres deberían reclamar una enseñanza claramente estructurada, mientras que la literatura pedagógica de enfoque sociológico aporta muy poco para ayudar a los alumnos con dificultades.

Las nuevas iniciativas inglesas

Constantemente nacen nuevas iniciativas en la política educativa inglesa, quizá demasiadas, porque se nota ya cierto cansancio hasta entre los más entusiastas. Muchos se preguntan si realmente es necesario cambiar tantas cosas en tan poco tiempo.

En el año 2003, algunos de los nuevos proyectos han sido:

- Nuevas escuelas de calidad en el centro de las grandes ciudades.
- Más dinero para reclutar y mantener a profesores de secundaria excelentes.
- Gran aumento de escuelas especializadas.
- Más itinerarios en la secundaria.
- Una academia para apoyar a alumnos superdotados.

- Un nuevo modelo de formación de profesores.
- Más ayudantes de docentes en las aulas.
- Más formación en Informática para los docentes.
- Más tiempo para que los profesores preparen las clases.
- Nuevos equipos de apoyo para ocuparse de alumnos que molestan a los demás.
- Mejores programas de aprendizaje para alumnos no motivados.
- Equipos de apoyo para combatir el absentismo escolar.
- Mayor firmeza frente a los padres que no mandan a sus hijos a la escuela.
- Más Música e Idiomas en la primaria.
- Más Deporte en todos los niveles.

Se trabaja activamente con metas y con controles para que éstas sean alcanzadas. Resulta evidente que el Gobierno quiere retar a las *grammar schools* y a las escuelas privadas, convirtiendo las escuelas públicas en más atractivas. El Gobierno ha elegido no legislar en contra de las alternativas a la escuela pública sino mejorar la calidad de esta última. Se deja atrás un sistema centrado en la igualdad entre los alumnos, en favor de una escuela en la que la tarea principal es ofrecer distintas opciones y una buena enseñanza. El Gobierno abandona el modelo llamado "una talla para todos" para apoyar el desarrollo de los *City Technology Colleges* y las *specialist schools* que existen desde 1994. El objetivo es que las escuelas especializadas sean 2.000 en el año 2006, lo cual correspondería a más del 60 por ciento de las escuelas para estas edades en Inglaterra. Otra meta es haber terminado la reconversión de las escuelas comprensivas en especializadas para el año 2010. El Gobierno habla de su pretensión de lograr un "alto nivel mínimo".

¿Por qué han recibido tanto apoyo las escuelas especializadas y por qué les ha ido tan bien? Una razón es que para convertirse en escuela especializada, el colegio en cuestión tiene que establecer un plan detallado acerca de cómo va a trabajar para mejorar la calidad. Se trata de introducir un nuevo espíritu en el colegio. Uno o dos equipos de profesores excelentes pueden arrastrar a los colegas más mediocres. Un colegio es una unidad y una reforma tiene que llegar a todos para que el resultado sea excelente. Los *tests* y las inspecciones dan a la escuela una indicación de cómo

avanza la mejora y de qué áreas hay que cuidar más. Hay ahora unas estadísticas muy completas que muestran que las escuelas especializadas avanzan más que las escuelas comprensivas no reformadas.

En Inglaterra, los grandes periódicos tienen colaboradores especializados en el tema de la educación. El *Times Educational Supplement*, TES, es la revista especializada más importante en el mundo de la educación y tiene una versión en Internet. En el debate educativo inglés, el acceso a datos precisos sobre la situación contribuye a que la discusión se centre en problemas y logros concretos y no sea tan abstracta como en muchos otros países. También es llamativo que publiquen datos sobre educación no sólo el Gobierno, sino también institutos y fundaciones independientes, como por ejemplo el *Sutton Trust* y el *Centre for Policy Studies*.

Es preciso decir que sigue habiendo críticas a las reformas y esta crítica viene de direcciones opuestas. Los sindicatos docentes siguen apegados a la libertad anterior y suelen mostrar una actitud negativa ante las inspecciones escolares, las escuelas especializadas, el derecho de fundaciones y comunidades religiosas de abrir escuelas y recibir recursos estatales y, finalmente, lo que llaman el furor de los *tests*. Por otra parte, una investigación de los resultados publicados por Tymms sostiene que las mejoras, especialmente en Lengua, no son tan significativas como afirma el Gobierno.¹⁷ Estos puntos de vista parecen encontrar un eco más bien escaso entre los políticos con más peso y entre los medios de comunicación.

Un número considerable de diputados y comentaristas conservadores propone un cambio en el sentido contrario. Quieren abolir el sistema escolar estatal y reemplazarlo por escuelas independientes. Los argumentos son casi los mismos, es decir, que las inspecciones y los *tests* son costosos. Combinan esta idea con la de que la calidad no se produce porque lo quiera la Administración. También opinan que los pedagogos y burócratas responsables de la decadencia anterior han conservado en gran medida sus puestos en la administración escolar, y son los que se oponen a las verdaderas reformas. Estos puestos suponen un gasto no sólo inútil sino contraproducente. Ese dinero debería utilizarse para beneficiar a los alumnos.

Entre las novedades aparece un programa llamado "Excelencia en las ciudades", dirigido a los alumnos de menos de dieciséis años. Se ofrecen cursos sobre temas poco frecuentes, impartidos por expertos. La idea es estimular la creatividad y la imaginación, y enriquecer la experiencia de los escolares a través del estudio detallado de ciertos hechos históricos o de lugares geográficamente alejados. Las actividades se

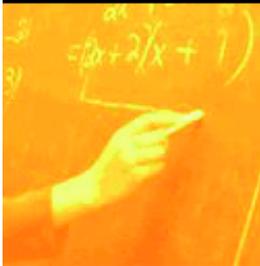
organizan por la tarde después del colegio o el sábado por la mañana; también se han organizado cursos de verano. Otra idea es estimular a los alumnos a presentarse al examen GCSE antes de los dieciséis años, y así poder empezar antes con estudios más avanzados en determinada materia o estudiar más materias y así ampliar sus conocimientos.

Inglaterra también ha empezado a elaborar unos *world class tests* para aumentar la capacidad de resolver problemas en alumnos jóvenes; son unos *tests* que ya se utilizan en lugares en los que se habla generalmente el inglés, como Hong Kong. El propósito es estimular a determinados alumnos que podrían encontrar aburridas las tareas escolares. Se dedica mucho esfuerzo para presentar los problemas de manera atractiva. Estos *tests* se pueden utilizar tanto en una versión en papel como en soporte digital, con efectos animados.

La Universidad de Warwick ha sido designada por el Gobierno como responsable de la coordinación de estas actividades de apoyo a la educación. Esto significa, entre otras cosas, que la Universidad debe organizar cursos de verano para alumnos superdotados, crear un material accesible en soporte electrónico para alumnos y docentes, apoyar a los padres de alumnos superdotados y coordinar los esfuerzos que se están llevando a cabo en todo el país. Se apoyan además iniciativas locales como la colaboración entre escuelas estatales y no estatales. Tanto en este caso como en el de la academia para directores de colegios en Nottingham, las Universidades han tenido que competir para obtener del Gobierno esta inversión especial.

El debate inglés sobre la Educación

Education,
education,
education



Para entender mejor las reformas y la actitud de diferentes grupos ante ellas, se incluye a continuación una serie de entrevistas con personas influyentes dentro de la educación inglesa, algunas de las cuales han trabajado activamente para implantar las reformas. También se reseñan diferentes libros sobre la educación que muestran la opinión de periodistas y universitarios sobre dichas reformas. El lector podrá hacerse una idea de las distintas opiniones y perspectivas que existen ante los cambios introducidos en estos últimos años.

Entrevistas realizadas en 2003

Se ha entrevistado a diferentes funcionarios del Ministerio de Educación; a un ex inspector general; a uno de los jefes del Servicio de Investigación y Desarrollo de la recién estrenada *Academia de directores de colegio*; a un mecenas de alumnos; a varios representantes del *trust*; al director de un colegio CTC; a uno de los más prestigiosos periodistas especializados; a un representante de un sindicato metalúrgico; a un representante de un sindicato de docentes; a uno de los máximos responsables de un sindicato de directores de colegio. Las preguntas formuladas a todas estas personas se referían a cuestiones generales y también a su experiencia personal sobre las reformas inglesas.

Las preguntas que se propusieron a los entrevistados se pueden dividir en dos bloques. El primero comprendía preguntas referentes a la ideología educativa, es decir, a los principios que inspiran una política educativa determinada como, por ejemplo, si la escuela debe estar al servicio del alumno o de la sociedad, si los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser atendidos separadamente y si el profesor debe dirigir el aprendizaje o dejar que sean los alumnos quienes lo hagan. En cuanto al otro bloque, formado por cuestiones relativas a las reformas inglesas, recogía preguntas sobre los *tests*, las escuelas especializadas, el reparto de recursos y la importancia de los contenidos en los currículos.

Las personas entrevistadas mostraban diferentes trayectorias profesionales y puestos de trabajo de distinto nivel, pero todas tenían un gran interés por la educación y, además, eran personas con una energía fuera de lo común. Se referían constantemente a las experiencias en curso y a las nuevas tareas que se debían realizar. De algún modo, se puede decir que vivían mitad en el presente, mitad en el futuro. Las doce personas entrevistadas fueron:

Carol Bates, directora del *Harris City Technology College*, Croydon, Londres.

John Clare, jefe del servicio de educación en *Daily Telegraph*, antes colaborador de la *BBC* y del *Times*.

Arthur de Caux, responsable de la formación del *National Association of Head Teachers*.

Clive Grimwood, colaborador de la *City Academies Support Service*.

Peter Lampl, fundador y presidente del *Sutton Trust*.

Michael McCarty, jefe de formación del sindicato obrero metalúrgico *Amicus*.

Nick McKemey, jefe de *Specialist School Support*, un servicio del *Specialist Schools Trust*.

Elizabeth Reid, jefa del *Specialist Schools Trust*.

Geoff Southworth, jefe del servicio de investigación y desarrollo de *National College for School Leadership*, Nottingham.

Sir Cyril Taylor, presidente del *Specialist Schools Trust*.

Chris Woodhead, columnista especializado en educación del *Times*, ex *Her Majesty's Chief*, inspector.

David Woods, consejero principal del *Standards and Effectiveness Unit*, un servicio del Ministerio de Educación.

Todas estas personas, salvo una excepción, eran conscientes de vivir en una época de grandes cambios en el mundo de la educación. Les parecía que una mala educación era directamente una amenaza social y parecían verse como pioneros, luchadores de una causa noble. Las respuestas fueron relativamente parecidas y por esto se van a reproducir aquí de manera conjunta, destacando las posibles diferencias entre ellas o los puntos en que se muestra una clara diferencia ideológica frente a otros países, en lo que respecta a la educación.

Primer bloque

¿Deben las escuelas servir en primer lugar a los alumnos o a la sociedad?

La idea general es que la escuela debe servir tanto a la sociedad como al individuo. Se destacó que la escuela era una institución social, y sólo dos de los entrevistados quisieron dar algo más de peso a la perspectiva individual que a la social.

¿Quién debe dirigir el aprendizaje de los alumnos, los adultos o los propios alumnos?

En contra de la creencia que constituye la línea oficial en algunos países, ninguno de los entrevistados contestó que el propio alumno debería dirigir su aprendizaje. Una mayoría dijo sin rodeos que los docentes debían dirigir el trabajo. Alguno opinó que los docentes y los alumnos debían hacerlo de manera conjunta, pero que se debía empezar con un aprendizaje dirigido por los docentes e ir dando, de forma gradual, autonomía a los alumnos. Se subrayó la responsabilidad de los adultos en la formación de los jóvenes, y una de las personas entrevistadas llegó a decir que sólo un loco podía creer que los niños no necesitan ser dirigidos por los adultos. Otro de los entrevistados se preguntó para qué habría que formar a los profesores si se decidía al mismo tiempo que éstos no dirigieran el aprendizaje.

¿Debe el alumno buscar información de manera individual o recibir una enseñanza estructurada?

Todas las respuestas fueron más o menos parecidas, dijeron que los alumnos debían estudiar según un plan de estudios estructurado para luego, con más edad y experiencia, llegar a realizar trabajos individuales dentro siempre del marco de un estudio estructurado. También esta respuesta es diferente a la política educativa de muchos países.

¿Qué tipo de escolarización es mejor para los alumnos con problemas específicos de tipo físico, de aprendizaje lento o de conducta?

Para los alumnos con problemas físicos, se propuso una integración en el grupo hasta donde fuera posible, a la vez que se subrayó que una integración obligatoriamente tiene que venir acompañada de más recursos. En cuanto a los alumnos con aprendizaje lento, se dijo que podían estudiar menos asignaturas a la vez. Los disléxicos tienen ahora acceso a una ayuda más eficaz que antes. Estas respuestas son muy similares a la praxis de muchos países.

En cuanto a alumnos con problemas de conducta, todos dijeron que había que separar a estos alumnos del grupo por el bien tanto del grupo como de los propios alumnos, si no nadie podía garantizar el derecho de los alumnos a la educación. Hay escuelas que, en la práctica, están siendo controladas por diferentes bandas, lo cual significa que quien debe ejercer la autoridad la abandona y que los derechos de los otros alumnos no se respetan. Esta es una repuesta diferente de la que se da en muchos países en los que los derechos de los alumnos problemáticos se valoran más que los derechos de los alumnos no problemáticos. Uno de los entrevistados subrayó el hecho de que las escuelas privadas inglesas sigan atrayendo a muchos alumnos, y mencionó la violencia en las escuelas públicas como una razón de peso. Muchos padres están dispuestos a pagar la educación de sus hijos dos veces –primero con los impuestos y después con la cuota de la escuela– para protegerlos de los violentos. Incluso muchos docentes que trabajan en la escuela pública matriculan a sus hijos en la privada.

Segundo bloque

Los tests y las pruebas, ¿mejoran la calidad o producen perdedores?

Casi todos dijeron que las notas y los *tests* mejoraban los resultados. Una persona añadió que no se podía ayudar a un alumno si no se sabía en qué estadio de su aprendizaje se encontraba. Otra persona subrayó que era importante que las pruebas tuvieran una excelente calidad y que la entrega de los resultados se acompañara de una indicación sobre cómo mejorar el rendimiento. Sólo dos personas opinaron que había demasiadas pruebas en la escuela: el representante del sindicato metalúrgico y el mecenas.

¿Es mejor la escuela comprensiva o la escuela especializada?

Dado que la experiencia que existe ahora en Inglaterra no se tiene en otros países, resultó muy interesante escuchar lo que a esta pregunta respondieron los entrevistados. Ninguno de ellos defendió la idea, en la que se basa la escuela comprensiva, de que todos los alumnos deben estudiar las mismas materias en el mismo grupo y más o menos al mismo ritmo hasta la edad de los dieciséis años.

Proponían una escuela comprensiva que admitiera el derecho de elegir las materias y los niveles de dificultad o una escuela especializada que permitiese optar por un

determinado perfil de especialización al hacer la elección de centro escolar. Uno de los que abogaban por la escuela especializada vio en ella una combinación de un derecho individual y de la teoría de las inteligencias múltiples. Uno de los que se pronunció más enérgicamente contra la escuela comprensiva fue el representante del sindicato metalúrgico, quien dijo que conocía a muchas personas que habían estudiado en escuelas comprensivas sin aprender nada. Otro entrevistado dijo que la casi total abolición de las *grammar schools* había sido una de las más sonadas equivocaciones de la política escolar inglesa, una auténtica tragedia. Otro opinó que las escuelas especializadas debían sustituir totalmente a las comprensivas porque éstas sólo habían llevado a una enseñanza mediocre y a mucha burocracia.

¿Se deben dar más recursos a algunas escuelas para que funcionen como modelo e inspiración para otras?

La mayoría contestó que sí. Inglaterra lleva casi veinte años con proyectos de ese tipo y una parte de los entrevistados trabaja personalmente con estos proyectos y sabe cómo funcionan. Varias respuestas indican, sin embargo, que es un tema delicado. La dotación de más recursos despierta recelos y es importante que unas escuelas no tengan la impresión de que salen perjudicadas en beneficio de otras.

¿Son más exitosas las escuelas si los directores de colegio obtienen un salario más alto?

También convergieron las respuestas en esta cuestión. No importa tanto el salario en sí; lo que importa es el resultado. Debería ser normal que un director de colegio que no lograra mejorar la situación de su centro, perdiera su puesto. Se deberían enfatizar los resultados, no sólo de los alumnos sino también de los directores y los docentes. Sólo el representante del sindicato metalúrgico rechazó un salario basado en el resultado.

En la formación del profesorado, ¿es más importante el conocimiento de la materia, o la pedagogía?

La mayoría dijo que un profesor tenía que tener a la vez conocimientos en la materia y destreza pedagógica, y que era imposible separar las dos cosas, pero que, para alumnos de más edad, los conocimientos de la asignatura eran cada vez más importantes. Varias respuestas subrayaron que un alumno no respeta a un docente que no conoce bien la materia que enseña. Un entrevistado opinó que no sólo hacía falta una mejor formación pedagógica sino una diferente, ya que los docentes tenían que desarrollar nuevas destrezas para mejorar los resultados.

En resumen, se puede decir que las personas entrevistadas apoyaron sin excepción las reformas y que mostraron cierta impaciencia por la lentitud de los cambios. Todos se mostraron de acuerdo con la idea de un plan de estudios nacional detallado y un control obligatorio de los resultados. En la secundaria, debía haber algunas asignaturas obligatorias y otras optativas, algunas teóricas y otras prácticas, de manera que todos los alumnos pudieran elegir algo que les interesara y pudieran terminar su escolaridad de manera exitosa. Directores de colegio, docentes y alumnos, todos debían tener la obligación de demostrar que habían cumplido su tarea. El hecho de poner mayor énfasis en los conocimientos se veía como un paso hacia una mayor igualdad social.

Libros de contenido educativo, 2003

A continuación, se van a presentar algunos libros que eran accesibles en las grandes librerías de Londres en mayo de 2003. Entre los autores, algunos pertenecen a los reformadores (Tooley, Phillips, Barber, Woodhead); otros se oponen frontalmente a las reformas (Tomlinson, Jones, Davies, Prichett & Erskine-Hall, Brumfit, Griffith, Cullingford); finalmente, un tercer grupo no se pronuncia o apenas menciona las reformas (Smith, J., Smith, P., Winkley, Webbs, Wolf).

Después de haber entrevistado a personas que hablaban constantemente de cómo se puede llevar la reforma a las escuelas, resultó una experiencia curiosa ver que las reformas constituyen el centro del debate educativo recogido en libros. Después de una exhaustiva búsqueda de libros y autores pudimos constatar que había pocos libros sobre las reformas que se están llevando a cabo y que en los que había se podía comprobar, de manera muy clara, que cada autor veía el mundo desde su propio horizonte personal.

He aquí la lista de libros analizados:

Barber, Michael. *The Learning Game. Argument for an Education Revolution*. London: Indigo, 1996.

Brumfit, Christoffer (ed). *Language Education in the National Curriculum*. Oxford: Blackwell, 1995.

Cullingford, Cedric. *The Best Years of Their Lives? Pupils' Experiences of School*. London: Kogan Page, 2002.

Davies, Nick. *The School Report. Why Britain's Schools are Failing*. London: Vintage, 2000.

Griffith, Rhys. *National Curriculum: National Disaster? Education and Citizenship*. London: Routledge, 2000.

Jones, Ken. *Education in Britain 1944 to the Present*. London: Polity, 2003.

Phillips, Melanie. *All must have prizes*. London: Warner, 1997 [1996].

Prickett, Stephen & Erskine-Hill, Patricia (ed). *Education! Education! Education! Ethics and the Law of Unintended Consequences*. London: Imprint Academic, 2002.

Smith, Jonathan. *The Learning Game. A Teacher's Inspirational Story*. London: Abacus, 2001 [2000].

Smith, Peter K. (ed) *Violence in Schools. The Response in Europe*. London: Routledge-Falmer, 2003.

Tomlinson, Sally. *Education in a Post-Welfare Society*. Buckingham: Open University Press, 2001.

Tooley, James. *Reclaiming Education*. London-New York: Cassell, 2000.

Wells, Gordon. *The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder-Stoughton, 1985.

Winkley, David. *Handsworth Revolution. The Odyssey of a School*. London: De La Mare, 2002.

Wolf, Alison. *Does Education Matter? Myths About Education and Economic Growth*. London: Penguin, 2002.

Woodhead, Chris. *Class War. The State of British Education*. London: Time Warner, 2002.

Reformadores

Tooley subraya que en muchos países occidentales las escuelas de hoy no responden a las exigencias ni de los alumnos ni de la sociedad. Esta afirmación aparece en un original libro titulado *Reclaiming Education (Recuperando la educación)*, publicado el año 2000. Tooley tiene unos cuarenta años y se presenta como radical. Ha trabajado en distritos difíciles de Londres y, además, en Zimbabwe. Precisamente estas experiencias son las que le han llevado a buscar otros modelos de educación, y comenta datos raras veces mencionados. El primero es que, en la época victoriana, los obreros ingleses ya fueron conscientes de la importancia de la educación. Un 90 por ciento de los hijos de obreros llegaron a tener unos cinco años de escolarización ya a finales del siglo XIX, una educación no estatal en la mayoría de los casos. En cuanto a los países en vías de desarrollo de nuestros días, Tooley ha descubierto que bastantes de las escuelas que mejor funcionan son privadas. Cree que es así porque las escuelas privadas tienen que ser eficaces, ya que los alumnos y sus familias no pueden permitirse el lujo de malgastar el poco dinero que tienen. Las escuelas sobreviven sólo gracias a su buena fama y tienen incentivos fuertes para renovar y ampliar sus actividades. Casi siempre ofrecen becas y posibilidades de pagar a plazos para ofrecer una buena imagen ante el gran público.

Sirviéndose de estos ejemplos como apoyo, Tooley afirma que se debe distinguir entre escolarización y educación, y añade que quizá sea un mito que la educación estatal sea preferible socialmente a otros tipos, ya que el Estado se distingue por poner mayor empeño en escolarizar que en educar. También se debe distinguir, opina Tooley, entre una educación pagada por el Estado y una educación organizada por el Estado. Hay por lo menos dos fenómenos en los países industrializados de hoy que deberían hacernos repensar el papel del Estado en la educación. El primero es que casi todos los países tienen un grupo de alumnos, que ronda el veinte por ciento, que no logra terminar la escuela obligatoria. En otras palabras debemos preguntarnos, insiste Tooley, si la escuela estatal realmente es el mejor camino hacia la justicia social. El segundo fenómeno es que las universidades más admiradas están en los EE.UU., donde las más codiciadas son precisamente las universidades privadas. Éstas son caras pero tienen unos programas generosos de becas para los estudiantes que no puedan pagar las cuotas. Éstas son las razones que hacen dudar a Tooley de que sea correcto que educación estatal sea sinónimo de calidad y justicia social.

Tooley menciona, además, otra observación: apelando a la igualdad se hace obligatoria la escolarización en un centro estatal para disminuir la influencia de los padres sobre los niños y jóvenes. Pues bien, Tooley llega a la sorprendente conclusión de que la actual escolarización estatal obligatoria, más que para dar educación a los ciudadanos, se utiliza para convertirlos en un nuevo tipo de ciudadanos.

Es evidente que son los adultos y no los niños los que deben dirigir las actividades de aprendizaje, opina Phillips en un libro, reimpresso varias veces, *All must have prizes (Se exigen premios para todos)*, publicado en 1996. Su argumento principal es que, al poner la enseñanza en manos del alumno, se le carga con una responsabilidad que corresponde a la escuela y a la familia. La familia y la escuela solían formar un marco tranquilo dentro del cual el niño podía desarrollarse, y sólo durante los últimos años de la adolescencia empezaba a explorar el joven su camino propio. Ahora obligamos a unos seres muy jóvenes a tomar decisiones que exigen un conocimiento adulto del mundo y la autodisciplina de un adulto, con lo que privamos a los niños de su infancia. Esta tendencia pedagógica es lo que actualmente se llama "pedagogía centrada en el alumno".

Phillips discute los problemas que han surgido en la enseñanza de la lectura, relacionándolos con la nueva pedagogía que quiere que los propios alumnos busquen la información. Si no logran aprender bien a leer, los alumnos quedan "fuera de combate" en todas las materias. A pesar de esto, cuando surgen problemas, en vez de criticar el método de trabajo se orienta al alumno hacia la ayuda psicológica. La educación especial está en expansión y cada vez más docentes, cansados de la enseñanza en grupos difíciles, encuentran puestos de trabajo en el área de la educación especial.

Para Phillips, la causa principal de la crisis que hoy vivimos es que la educación está en manos de cierto grupo, al que denomina "cartel de productores", que considera imprescindible que los alumnos aprendan a su propio ritmo y consideren siempre que aprender es divertido. Se refiere, por ejemplo, a responsables de la formación de profesores, a consultores pedagógicos e incluso a ciertas personas que ocupan puestos en el Ministerio de Educación. Todos ellos predicán que todos los alumnos son iguales y que no se debe hablar demasiado de los conocimientos que se necesitan para la vida adulta. Estas personas detestan las pruebas de conocimientos de las materias y los exámenes. Phillips asegura que representantes de esta forma de pensar se encuentran ahora en los puestos de más responsabilidad en el campo de la

educación y la cultura, a pesar de no ser, precisamente, entusiastas de la educación y la cultura de las sociedades occidentales. Phillips subraya también lo difícil que está siendo para los políticos introducir cambios en la educación, ya que sus esfuerzos se ven minados por funcionarios que ideológicamente pertenecen a este grupo.

Woodhead afirma en *Class War. The State of British Education (La lucha de clases. La situación de la educación británica)*, publicado el año 2002, que las reformas han sido importantes pero que la calidad de los exámenes para los alumnos de dieciséis años ha bajado considerablemente. Lamenta que esto sea difícil de probar debido a que las organizaciones responsables de los exámenes no han guardado su material. Critica que en las calificaciones cuenten tanto los trabajos que se piden a los alumnos, ya que es imposible comprobar si lo han hecho solos o con ayuda. Estudiar las materias con el sistema de módulos, como se hace ahora, podría impedir tanto tener una visión general de la asignatura como profundizar en ella. Consta que la calidad es muy dispar entre una escuela y otra, tan dispar que para un determinado alumno resulta una lotería la escuela que le toca.

30

La reforma de la escuela primaria, con un claro énfasis en la lectura y en las matemáticas, ha sido un éxito, opina Woodhead, pero como inspector jefe del *Ofsted* ha visto que hay docentes y responsables locales que se oponen a las reformas, lo cual le lleva a sentirse pesimista ante las posibilidades de reformar verdaderamente el sistema escolar. Además, hay oponentes a las reformas en el mismísimo Ministerio de Educación, en los departamentos universitarios de Pedagogía y en los sindicatos de profesores. Y el poder de estos grupos no ha disminuido. También teme que el Gobierno no haya considerado que el problema crucial para el futuro es conseguir suficiente número de buenos docentes. El Gobierno parece pensar sólo en la parte cuantitativa del reclutamiento. Termina su libro diciendo que la clase obrera británica sufrió un severo revés cuando las *grammar schools* fueron convertidas en escuelas comprensivas.

Los adultos deben dirigir el aprendizaje, considera Barber, catedrático de Pedagogía y uno de los representantes más conocidos de la política educativa del Gobierno de Blair. *The Learning Game. Arguments for an Education Revolution (El juego de aprender. Argumentos a favor de una revolución en la educación)*, publicado en 1996, es interesante porque Barber se identifica con el Partido laborista a la vez que rechaza la anterior política educativa del Partido, que potenciaba la pedagogía lúdica, la llamada pedagogía centrada en el alumno y la búsqueda de la información por

cuenta del propio estudiante. Barber opina que la escuela comprensiva fue introducida más por razones de ingeniería social que para mejorar el nivel educativo del país. Cree que esta política ha sido negativa sobre todo para los varones de familias sin tradición de estudio. Se muestra muy seguro de que las reformas actuales significan un cambio positivo, y que las personas que se consideran progresistas deberían apoyar.

Autores que se oponen a las reformas

En cuanto a aquéllos que se oponen a las reformas hay que decir, en primer lugar, que no son pocos y que representan grupos diferentes. Una colega de Barber, la catedrática de Pedagogía Tomlinson, ha escrito *Education in a Post-Welfare Society (La educación en una sociedad que ha dejado atrás el Estado de bienestar)*, del 2001, donde defiende una enseñanza centrada en la iniciativa del niño y en la libertad del profesor para organizar la educación. Los problemas actuales en la educación dependen, según ella, de las fuerzas del mercado. Las reformas de 1988 no fueron para ella más que cambios retóricos. Se opone radicalmente a que la *Ofsted* esté habilitada para inspeccionar la formación de los futuros docentes. Está indignada por el hecho de que Woodhead haya afirmado que muchas de las peores escuelas del país se encuentran en el centro de las grandes ciudades y que algunas de las mejores son privadas, lo cual, en opinión de Tomlinson, significa satanizar las escuelas con problemas. Tomlinson no muestra ningún interés por la transmisión de conocimientos como objetivo de la educación.

Otro escritor que también se opone a las reformas es Davies, autor del libro *The School Report (El informe escolar)*, publicado en el año 2000. Davies es uno de los periodistas estrella de *The Guardian* donde aparecieron, levantando gran revuelo, algunos de los artículos que recogió, más tarde, en el libro. Un método muy utilizado por Davies en sus artículos, y que resulta muy eficaz, es construir su discurso a partir de dos ejemplos contrastados. Según él, los problemas escolares tienen que ver, fundamentalmente, con los bajos ingresos de la familia. Su enfoque es, pues, más social y económico que puramente escolar. Considera que los alumnos sin problemas de aprendizaje no deberían tener el derecho a elegir escuela, sino que deberían estudiar en la escuela del barrio como gesto de solidaridad hacia los alumnos con mayores dificultades. Sostiene que la exigencia de buenos resultados hace que las escuelas mientan en los informes sobre el absentismo y los resultados del aprendizaje.

Jones es un firme defensor de las escuelas públicas. En *Education in Britain 1944 to the Present (La educación en Gran Bretaña desde 1944 hasta nuestros días)* de 2003, Jones da mucha importancia al hecho de que las diferentes regiones de Gran Bretaña hayan elegido diferentes caminos en su política educativa. En el País de Gales, los representantes laboristas han defendido las *grammar schools* porque han considerado que constituían el mejor sistema para que los alumnos de clase obrera tuvieran la oportunidad de adquirir una buena educación. En Escocia, se introdujeron las *comprehensive schools* con una organización que se parece bastante a la de las *grammar schools*. En Irlanda del Norte hay más diferencia que en el País de Gales entre las *grammar schools* y las *comprehensive schools*. Jones no oculta su simpatía por los sistemas del País de Gales y de Escocia pero, curiosamente, no parece tener en cuenta que la problemática de las grandes ciudades y de la inmigración tiene un peso mayor en Inglaterra que en las demás partes de Gran Bretaña.

Jones menciona las reformas escolares de 1988 pero sin concederles importancia. Considera que son una mezcla de modernización (por la atención prestada a la tecnología), de elementos arcaicos (por un plan de estudios que está basado en los conocimientos, algo negativo según él) y de una orientación hacia el mercado (por la libertad de tomar decisiones sobre el presupuesto). Sin embargo, es uno de los pocos comentaristas que subrayan que las novedades han significado una modernización sobre todo para las chicas, ya que ahora se estudian en la secundaria de manera obligatoria las Matemáticas, las Ciencias naturales y la Tecnología.

Cullingford demuestra una actitud similar en *The Best Years of Their Lives? Pupils' Experiences of School (¿Los mejores años de su vida? Experiencias escolares)*, de 2002. Su libro recoge entrevistas con un gran número de estudiantes de secundaria y muestra que las actitudes de estos jóvenes hacia la escuela son negativas. Consideran que la escuela es una cárcel y que la posibilidad de ser sometido a un tratamiento degradante está siempre presente. Detestan tener que dedicarse a tareas que carecen de sentido, se sienten deprimidos y, a la vez, son conscientes de que también los profesores están sometidos a presión. El texto de Cullingford es curioso porque no distingue entre diferentes grados y tampoco entre diferentes tipos de escuelas y, finalmente, no dice por qué sería tan grande el riesgo de ser sometido a hostigamiento. Tampoco dice qué reformas le gustarían a él. Se trata de una investigación más sociológica que pedagógica.

Griffith pertenece a lo que Phillips llama el “cartel de productores” y, en consecuencia, abomina de las reformas. En su libro *National Curriculum: National Disaster? Education and Citizenship* (*El plan de estudio nacional: ¿desastre nacional? Educación y ciudadanía*), publicado en el año 2000, condena rotundamente los exámenes que, según él, sólo llevan a un aprendizaje mecánico y superficial. Los alumnos no desarrollan ningún pensamiento crítico con este modelo, opina Griffith. Su lista de críticas contra la política educativa de Blair es larga. Critica que se haya dado la posibilidad de elegir asignaturas al final de la secundaria, que se permita trabajar en grupos de niveles diferentes. Critica los *tests*, las clases dirigidas por el profesor, la noción de conocimientos básicos, el que haya un plan de estudios para la formación de los docentes y critica también que Blair haya mantenido a Woodhead como jefe de los inspectores del *Ofsted*, puesto para el que había sido nombrado por Thatcher.

El valor del libro de Griffith radica en que ha hecho un seguimiento a cuatro alumnos que estudian en cuatro escuelas diferentes durante una semana, informando detalladamente de cómo se desarrolla una semana de trabajo a través de los ojos de un adolescente. Entre otras cosas, el lector contempla que, como consecuencia del sistema de diferentes opciones y niveles, los alumnos apenas comparten clases con los mismos compañeros, a pesar de estudiar en una *comprehensive school*. Lo inexplicable del libro de Griffith es que ataca furiosamente una escuela que, según sus propias observaciones, parece un poco aburrida pero de ninguna manera tan mala como él dice. También es curioso que no se refiera nunca al aprendizaje. Termina su libro diciendo que el plan de estudios es anticuado porque se basa en el aprendizaje de las materias. Lo más curioso es que apenas hable del plan de estudios nacional, a pesar de utilizar este término en su título.

Los cambios tampoco gustan a los especialistas en la didáctica de las lenguas y de la literatura que escriben en la antología de Brumfit, *Language Education in the National Curriculum* (*La enseñanza de idiomas en el National Curriculum*), de 1995. Los autores opinan que durante mucho tiempo los profesores han trabajado libremente con el lenguaje como medio de expresión y que es un paso atrás exigir que los alumnos aprendan ciertos contenidos. A estos expertos tampoco les gustan las pruebas nacionales. Uno de los autores cree que es ilógico que el galés haya sido introducido como lengua obligatoria en el País de Gales y que, sin embargo, diferentes lenguas de inmigrantes, habladas por un grupo considerable de habitantes, sólo existan

como opciones. Se da un único ejemplo de aprendizaje positivo, en este caso de aprendizaje de la lectura. La autora subraya que la lectura no es como el lenguaje hablado que está insertado en un "aquí y ahora", sino que los lectores principiantes necesitan la ayuda del profesor para prepararse para la lectura, para situarse en un "allí y entonces". Necesitan una orientación sobre el tiempo y el espacio en los que se va a desarrollar el texto y sobre el vocabulario que van a encontrar. Si han hecho una interrupción en la lectura, precisan ayuda para acordarse de lo leído anteriormente. También requieren de apoyo psicológico para terminar la tarea. En resumen, los alumnos que están aprendiendo a leer necesitan al docente.

Los profesores universitarios que escriben en *Education! Education! Education!* de 2002 advierten que los tests y las pruebas han multiplicado notablemente la burocracia. Consideran que el núcleo del concepto "responsabilidad administrativa" se ha tomado prestado de la esfera de la economía y creen que no se puede evaluar una actividad cualitativa en términos cuantitativos. Creen los autores que se piden ahora demasiados documentos como declaraciones de intención, planificación de las clases de todo el año y mucha estadística. Escribir y actualizar todos estos documentos roba tiempo, fuerzas y recursos a la enseñanza y además coloca a los docentes en una situación en la que pueden ser criticados por burócratas o por periodistas que no entienden la actividad de los profesores. Los profesores excelentes tienden a no querer aceptar todo esto y se marchan a escuelas privadas o dejan la profesión. Los puestos vacantes se ocupan con suplentes menos cualificados o con profesores de países con un nivel salarial más bajo.

Varios de los autores creen que el concepto de *accountability*, responsabilidad administrativa, es una manipulación retórica que, por un lado, se basa en la obligación burocrática de dar cuenta de la actividad que uno está realizando y, por otro lado, tiene una dimensión claramente ética. Oscilando rápida y constantemente entre estos dos niveles, el Gobierno parece creer que es una obligación moral para el docente aceptar la imposición de la burocracia. Uno de los autores cree que el Gobierno no ha entendido verdaderamente cómo se gestiona la educación y que ha adoptado modelos inapropiados provenientes tanto de la burocracia como del mundo de los negocios. A la vez, el Gobierno está siendo presionado por miembros de su Partido que no tienen como meta principal la calidad sino la igualdad.

La educación británica es descrita por varios de los autores como una lotería en el sentido de que, si en el barrio hay una excelente escuela comprensiva o especializa-

da, el afortunado padre tendrá una buena y gratuita educación para sus hijos. Pero si en el barrio no hay una escuela de estas características o si el alumno no es admitido en la que hay, el padre se verá obligado a elegir entre una escuela mediocre pagada a través de los impuestos o una escuela privada, en la que tendría que pagar la educación de su hijo por segunda vez.

Además, el padre que manda a su hijo a una escuela privada a veces es considerado poco solidario con los vecinos de su barrio. Sin embargo, uno de los comentaristas se pregunta por qué se considera insolidario a un padre que hace eso, cuando a quien se debería considerar insolidario es al Estado por no mantener una buena calidad educativa en todas las escuelas. ¿Por qué sería insolidario dedicar gran parte de los ingresos a la educación de sus hijos, pagando lo que debería haber pagado el Estado? ¿No es mejor comprar educación en vez de comprarse un coche nuevo o una vivienda más cara? Son cada vez más los padres de clase media de origen étnico no británico que matriculan a sus hijos en escuelas privadas y que, por tanto, pagan para que reciban una educación no estatal. ¿Son menos solidarios que una familia que vive en un barrio en el que la escuela es buena?

En cuanto a los estudios universitarios, el hecho de realizar exámenes para un número cada vez mayor de estudiantes sin aumentar los recursos ha llevado a que el nivel esté bajando, subrayan varios autores. La burocracia de las evaluaciones de las universidades consume recursos gigantescos. Ya que la burocratización se combina con ataques contra las universidades por su supuesto elitismo, muchos autores creen que pronto se cansarán e intentarán pasar a ser privadas. Las universidades británicas tienen buena fama en el mundo entero y atraen a muchos estudiantes, sobre todo doctorandos. En el centro del debate actual está el hecho de que las universidades más prestigiosas estén ahora admitiendo a menos estudiantes procedentes de escuelas estatales que antes de 1970. La razón que dan las universidades es que los alumnos de las escuelas estatales no logran resultados tan altos como los alumnos de escuelas privadas en las pruebas y entrevistas de admisión. Varios autores comentan este hecho diciendo que, una vez que el Estado permite que su educación empeore, dar prioridad para las plazas universitarias más solicitadas a estudiantes menos preparados no ayudará a mejorar la enseñanza de un país.

Autores que apenas hablan de las reformas

Varios de los libros estudiados analizan cuestiones de política educativa sin conexión con las reformas. Wells ofrece una perspectiva social en *The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn* (*Los que construyen sentido. Niños que aprenden el lenguaje y que usan el lenguaje para aprender*), libro publicado en 1985 pero que continúa a la venta. Se había afirmado que las dificultades de ciertos niños al empezar la escuela tenían que ver con un lenguaje no suficientemente desarrollado en la casa. Wells y su equipo de investigación han hecho un seguimiento a un gran número de niños en Bristol desde la edad de un año y medio hasta los diez años, aproximadamente, y la conclusión a la que llegan es que no es tanto el lenguaje de los niños lo que varía como la costumbre de relacionarse con los libros como objetos, con la lectura como actividad y con los cuentos como contenido. Los niños a los que les va muy bien han podido escuchar historias leídas desde que son muy pequeños y por eso pueden trasladarse mentalmente a otra situación con gran facilidad. Los otros niños están sujetos, también mentalmente, a un "aquí y ahora" relativamente pobre. Wells quiere ayudar a los niños que no están acostumbrados a los libros proponiendo que se valore más el lenguaje oral, en el que la diferencia no es tan grande. La conclusión lógica de los datos de Wells debería ser recomendar que se dediquen los esfuerzos para lograr buenos profesores capaces de enseñar a leer bien.

Los alumnos necesitan ser guiados por excelentes profesores, afirma Smith, describiendo cómo ha trabajado toda su vida para convertirse en un buen profesor. En *The Learning Game: A Teacher's Inspirational Story* (*El juego de aprender: la historia de un profesor que quiere inspirar a otros*), de 2001, cuenta con humor y cariño cómo ha llegado a entender mejor su profesión trabajando en una escuela privada como profesor de Lengua y Literatura inglesas. Su manera de intercalar poesía y referencias a autores convence al lector de su profundo amor por la asignatura que enseña. Todos los alumnos deberían poder disfrutar de docentes como él. Smith es un tipo de profesor muy diferente a, por ejemplo, Griffith, que no menciona su propia experiencia docente. Smith no cree en el método de estudiar las materias en módulos. Comenta que es curioso que los exámenes finales de toda la vida ahora se consideren injustos y que se diga que sólo recompensan conocimientos memorizados. ¿Cómo se puede saber algo, además, sin recordarlo antes? Smith cree que ha aumentado el estrés en vez de disminuir porque los alumnos no sólo tienen exámenes finales sino que tienen exámenes parciales y tareas que entregar. En vez de una semana

de exámenes tienen examen todos los días del año. Las tareas que se han de entregar provocan que gran parte del tiempo de trabajo del alumno se utilice para mejorar su presentación. Por eso, las tareas roban a los alumnos un tiempo valioso de comprensión y de aprendizaje. Smith lamenta profundamente que los alumnos tengan menos tiempo para el deporte y, en particular, para el deporte en equipo. Por razones de igualdad, cada vez se hace menos deporte en equipo, pero Smith sostiene que competir defendiendo a su escuela ayuda al desarrollo del alumno, ya que enseña a trabajar en equipo, a esforzarse y a aceptar que no siempre se gana.

Wolf no es claramente positiva ni negativa en lo que respecta a las reformas. No dice que las escuelas estén ni al servicio de los alumnos ni de la sociedad, sino que constituyen, en los niveles superiores, un gasto superfluo. En su libro *Does Education Matter? (¿Importa la educación?)*, de 2002, rechaza una serie de afirmaciones frecuentes sobre la relación entre educación y economía. Es el crecimiento económico el que aumenta la demanda de educación y no al revés, afirma. El éxito de Singapur y de Corea del Sur no se ha logrado por los jóvenes bien formados de hoy sino por sus padres. Una elevación del nivel educativo de un país hace que las empresas soliciten mayor cualificación, de tal manera que para obtener ciertos empleos el joven tiene que superar un examen cada vez más difícil. La más importante de las conclusiones de Wolf es que la competencia en el mercado laboral es lo que aumenta el nivel de exigencia.

Según la investigación de Wolf, los únicos conocimientos claramente relacionados con un salario más alto son los de Matemáticas hasta el nivel de bachillerato. La formación que realizan las empresas también está relacionada con las subidas salariales, pero no por el contenido de los cursos sino porque sólo se ofrecen a personas que han sido seleccionadas para una responsabilidad más alta. En la empresa, lo más importante son los conocimientos generales y la capacidad personal.

Wolf sostiene que la educación británica, durante mucho tiempo, estaba dirigida por personas que han utilizado el sistema educativo para conseguir objetivos políticos en vez de elevar el nivel de conocimientos de los alumnos. Advierte de la tendencia actual de aumentar la cantidad más que la calidad. No es seguro que un gran número de personas educadas de manera mediocre sea mejor para un país que un número más restringido de personas bien educadas. Como otros, también ella previene acerca de una probable escasez en el futuro de profesores suficientemente buenos. Si los buenos estudiantes no quieren ser profesores, bajará la calidad en vez de subir.

Cita una investigación estadounidense que sostiene que lo más importante para los alumnos con más dificultades de aprendizaje sería su incorporación al mercado laboral y, para conseguir este fin, podría ser mejor un mayor apoyo económico al empleo que seguir aumentando las horas de formación.

Winkley, en su libro *Handsworth Revolution. The Odyssey of a School* (*La revolución de Handsworth. La odisea de una escuela*), publicado el año 2002, se muestra ambivalente frente a las reformas. Winkley es doctor en Filosofía por la Universidad de Oxford, pero decidió ser director de un colegio de preescolar y de primaria en un área muy degradada de Birmingham donde la mayoría de las familias procedían de Jamaica y Pakistán. Permaneció en esta escuela entre 1974 y 1997, y su trabajo llegó a ser comentado hasta en la prensa nacional. Su ambigüedad ante las reformas tienen que ver con que cree haber logrado reformar su escuela sin *tests* caros y sin inspecciones. Para él, las reformas introducen un factor de politización de la escuela que puede llevar a que los profesores pierdan las ganas de trabajar. Cree que una escuela como la suya no puede nunca llegar a tener resultados realmente buenos aunque docentes y alumnos hagan un trabajo fantástico.

A pesar de todo el trabajo invertido, la vida cotidiana en su escuela se caracteriza por la existencia constante de amenazas, robos y asaltos. Los alumnos viven sujetos a experiencias muy dispares: indiferencia en casa, violencia en la calle y exigencias muy estructuradas en la escuela. No reciben diversos modelos culturales sino que más bien se mueven en una tierra de nadie, entre exigencias muy distintas. Para Winkley, una buena escuela es un logro, una obra de arte, que no se llega a producir porque alguien lo ordene desde arriba. Él consiguió reunir a un grupo de docentes con conocimientos extraordinarios y un gran compromiso con su tarea y está convencido de que sin docentes así ninguna revolución escolar es posible.

Violence in Schools, publicado en 2003, recoge una serie de artículos de autores de diferentes países europeos. Se puede ver cómo la educación se organiza de manera diferente según sea la lengua o la religión, y según el carácter estatal o privado de las escuelas, pero, a pesar de las diferencias, en todos los países se tienen, más o menos, los mismos problemas. Nadie habla ya de grupos sociales como se hacía hasta los años 50 o 60 sino de familias rotas y, sobre todo, de inmigración. En el artículo referente a España, se habla de pandillas que siembran el terror en la escuela. En los de Portugal y Grecia, se habla de la dificultad de integrar a inmigrantes africanos. En Francia, se menciona un proyecto de integración con más presencia del adulto en el

aula, un proyecto que ha tenido éxito en el norte y sur de Francia pero no en la región parisina, donde los profesores cambian muy a menudo. En Noruega, grupos agresivos de alumnos usurpan la autoridad de los adultos. También se explica un programa exitoso finlandés contra el acoso escolar: se mostraba a los alumnos diapositivas de los daños cerebrales sufridos por una persona maltratada.

Las evaluaciones y estudios internacionales permiten observar con cierta perspectiva los problemas del propio país y aprender de las experiencias realizadas en otros lugares. Sin embargo, el hecho de que los autores de los artículos provengan del área del trabajo social y no de la enseñanza hace que no se tenga muy en cuenta la cuestión del aprendizaje. Tratan la escuela como un lugar de convivencia sin contenido y sin perfil propio.

De todos los libros y entrevistas recogidos, ¿qué se puede aprender?

La primera conclusión sería que las personas que están muy comprometidas con la reforma de la educación inglesa no son las mismas que las que escriben libros de debate o informes de investigación. La información del trabajo en curso se obtiene mejor a través de entrevistas, visitas de estudio y artículos en la prensa, que de libros.

Otra diferencia clara entre las personas entrevistadas, casi todas con un cargo público en la Educación, y los autores de los libros es que los primeros eran conscientes de que Inglaterra está llevando a cabo una reforma educativa ambiciosa, una manera genuinamente nueva de acercarse a los problemas.

También se puede ver en estos libros que los críticos a la reforma de la educación son muy activos. Muchos de ellos han desarrollado su vida profesional sobre el ideal de la pedagogía libre o centrada en el alumno, y no han cambiado de opinión de la noche a la mañana. Varios críticos son pedagogos universitarios y responsables de programas de formación de docentes. Obviamente, es poco probable que estas personas sean las más idóneas para formar a futuros profesores si se pretende orientar la enseñanza hacia el logro de buenos resultados de aprendizaje.

Resulta difícil que modifiquen su pensamiento quienes durante décadas han escuchado elogios de cierta ideología educativa. Para tener éxito con una reforma hay que reducir el número de funcionarios entusiastas de la ideología anterior, porque no sólo no pueden trabajar eficazmente a favor de la reforma sino que, solapadamente, harán lo posible por trabajar en contra.

Hay que limitar la burocracia y los costes. La razón, entre otras, es que si no, no se obtiene el apoyo de los docentes.

Es de suma importancia todo lo que tiene que ver con la calidad de las pruebas, la distribución y la corrección. Hay que mantener constante el nivel de dificultad y, además, todos deben estar convencidos de esto.

Es importante que los alumnos terminen su escolaridad obligatoria con un certificado de graduado escolar. Es mejor aumentar el número de asignaturas optativas y permitir asignaturas de diferente nivel de dificultad que bajar el nivel de las asignaturas tradicionales. Para aumentar el número de graduados escolares, los factores importantes son la libertad de elegir asignaturas, la buena enseñanza y la convivencia dentro del colegio.

Finalmente, varios libros ponen un gran énfasis en las cuestiones sociológicas cuando se ocupan de la educación. Sin embargo, la investigación de tipo sociológico no suele cuestionar la organización del aprendizaje. Si la organización es parte del problema, una investigación sociológica que no la tenga en cuenta como un factor modificable, no puede contribuir a la solución. Hasta ahora, los ingleses, o mejor dicho algunos ingleses, han visto que la organización del aprendizaje es lo fundamental del problema.

El debate educativo inglés en 2005

El presente capítulo quiere informar del actual debate sobre educación en Inglaterra. Dos años después del primer estudio en 2003, ¿de qué hablan los libros que están a la venta en las grandes librerías de Londres? Se han elegido trece libros de reciente publicación y en ellos se constatan algunos cambios con respecto a los ya comentados.

La primera constatación es que los libros que discuten el fondo de la reforma siguen siendo relativamente pocos y que lo esencial de la crítica tiene que ver con la burocracia, que muchos califican de excesiva. Los libros publicados por pedagogos universitarios siguen dando poca importancia al trabajo diario de las escuelas. En cuanto a las escuelas basadas en un credo religioso, favorecidas por el Gobierno Blair, hay opiniones divergentes. Finalmente, hay toda una serie de libros, entre prácticos y de humor negro, que aconsejan a un profesor sobre cómo hacer para sobrevivir en la selva en la que se han convertido las escuelas de ciertos barrios. En resumen, que hay todavía muchas escuelas que apenas han sido afectadas por las reformas. Otra

constatación fundamental es que los autores no discuten ya la escuela comprensiva. Tampoco nadie propone más reformas que la introducida en 1988.

Muchos de los libros de los que se va a hablar son antologías y, por eso, aparecen citadas varias veces en la siguiente relación.

Atkinson, Terry & Claxton, Guy (ed). *The intuitive practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press [2000] 2003.

Beck, John & Earl, Mary (ed). *Key Issues in Secondary Education*. London – New York: Continuum, 2003.

Cox, Brian (ed). *Literacy is not enough. Essays on the importance of reading*. Manchester: Manchester University Press, 1998.

Cowley, Sue. *Getting the buggers to behave 2*. London: Continuum, 2001.

Freeman, Joan. *Gifted Children Grown Up*. London: David Fulton, 2001.

Gardner, Roy, Cairns, Jo & Lawton, Denis. *Faith Schools. Consensus or conflict?* London – New York: RoutledgeFalmer, 2005.

Gilbert, Francis. *Help. I'm a teacher. Get me out of here*. London: Short books, 2004.

Hayes, Dennis (ed). *The RoutledgeFalmer Guide to Key Debates in Education*. Abingdon – New York, 2004.

Haw, Kaye. *Educating Muslim Girls. Shifting discourses*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 1998.

Olsen, Jerry & Cooper, Paul. *Dealing with disruptive students in the classroom*. London-New York: RoutledgeFalmer, [2001] 2004.

Southern, Thomas W. & Jones, Eric D. (ed) *The academic acceleration of gifted children*. New York – London: Teachers College Press, Columbia University, 1991.

Sternberg, Robert J. & Davidson, Janet E. *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, [1986] 2005. 2ª ed.

Wragg, Ted. *Education, education, education*. London – New York: RoutledgeFalmer, 2004.

Comentarios sobre la reforma

Vamos a empezar por uno de los libros más interesantes. Hayes (2004) ha recopilado una serie de artículos sobre el desarrollo de la educación inglesa y primero recoge la opinión de Furedi, un intelectual muy respetado. Furedi denuncia la aparición de conceptos jurídicos en el mundo de la educación, lo que, según él, indica que ya no existe entre docente y alumno la confianza en la que debe basarse la enseñanza. Se ha procedido a una formalización de las relaciones en la educación, dice Furedi. A su vez, esto ha llevado a un aumento sin precedentes de la burocracia. Todo está sujeto a reglas y a inspecciones. Insiste en que ha aparecido una burocracia intervencionista que precisamente basa su poder en que todas las acciones están cuidadosamente reguladas. Lo demuestra el hecho de que se establecen cada vez más contratos entre padres y escuelas, aunque sólo tengan un valor simbólico. Los docentes tienen miedo a ser acusados, y los “golpes bajos” pueden proceder tanto del director del colegio como de los alumnos o de los padres de los alumnos. Los padres parecen sentir también más necesidad de defender a sus hijos ante la escuela.

92

Además de los problemas que ya existían hemos añadido uno nuevo: el miedo al acoso. Si se insiste machaconamente en que tanto los compañeros como los adultos –padres, profesores u otros–, pueden acosar al alumno, una clase se convierte en todo menos en un lugar de aprendizaje. La relación entre docente y alumno se convierte en “decir lo que se debe decir”.

Un comentarista denuncia la “McDonaldización” de la educación británica. Con esta palabra se refiere a que la insistencia en las metas y en la evaluación puede llevar a una enseñanza controlada en sus más pequeños detalles, una enseñanza mecánica y atomizada.

Se critica en varias ocasiones la nueva asignatura de Ciudadanía. Su contenido es transmitir actitudes democráticas, es decir, no se trata de conocimientos sino de actitudes. Se enseñan las formas de la democracia, como la votación, pero no el contenido. No se pone el énfasis en los conocimientos que necesita un ciudadano para entender las decisiones políticas sino en aspectos formales como, por ejemplo, el consejo escolar o la visita al edificio en el que se reúnen los políticos locales. Además, en la asignatura hay un contenido normativo un tanto absurdo, por ejemplo, a propósito de la ecología. En vez de enseñar más Ciencias naturales para que los alumnos puedan entender el tema, se les enseña de forma dogmática lo que deben pensar. Antes, la meta de la educación era más bien convertir a los alumnos en personas bien

educadas capaces de formarse su propio criterio sobre las distintas situaciones. Además, ¿cómo se pueden evaluar, de una manera comparable con las otras asignaturas, las actitudes del alumno?

Varios colaboradores del libro de Hayes comentan en términos negativos la rápida extensión, sobre todo en la primaria, de los "círculos", unas reuniones para hablar en público de sus emociones y reacciones. El "círculo" se ha introducido con el propósito oficial de enseñar a los alumnos a ser responsables, pero los autores creen que, de esta manera, las maestras evitan hacerse cargo de su responsabilidad específica, que es enseñar. Estamos asistiendo a una "psicologización" de la educación. La nueva moda pedagógica es ver a los estudiantes como frágiles o víctimas, y a los docentes como terapeutas.

Más de un comentarista menciona como negativo el discurso en 2003 del ministro Charles Clarke insistiendo en que la educación tiene que ser útil. Ese pensamiento lleva a anteponer la economía y el control a otros valores. Al mismo tiempo, el Estado interviene en asuntos que solían pertenecer a la responsabilidad de los padres. Si a la escuela se le encomienda corregir todos los males sociales, no puede concentrarse en su meta de transmitir conocimientos.

Se denuncia que entre los diplomas GNVQ haya bastantes que más bien constatan la participación en una actividad práctica que el haber adquirido cierto nivel de conocimientos, por ejemplo, en áreas como la peluquería o el turismo. La utilidad buscada por el Gobierno podría ser la de mantener a los jóvenes entre los muros de la escuela. Dado que son difíciles las Ciencias naturales, incluidas en el plan de estudios nacional, se han creado otras asignaturas, transversales o temáticas, "relevantes para la vida práctica", en las que es más fácil aprobar. Un comentarista cree que entender así la inclusión significa sentir desprecio por el conocimiento. Opina que la nueva élite anti elitista no cree que la gente pueda desarrollar su intelecto, sino que intenta "aguar" la actividad intelectual. Antes, la escuela solía presentar nuevos retos al estudiante, mientras que ahora quiere evitar el fracaso escolar a toda costa y no quiere que algunos alumnos logren un excelente resultado por miedo a poner de manifiesto la mediocridad de otros. Muy comentado ha sido también el ataque del Gobierno contra los colegios superiores de música, acusados de no admitir suficiente número de alumnos de barrios difíciles. Los colegios han sido amenazados con una disminución de sus recursos si no aceptan a más alumnos de barrios difíciles aunque no tengan tanta preparación.

El psicólogo estadounidense Gardner es el gran ídolo de *New Labour*. Su mensaje de las múltiples inteligencias se lee como una denuncia de una escuela demasiado intelectual y como una invitación a aumentar la atención a los diferentes estilos de aprendizaje. Sin embargo, subrayan varios colaboradores de Hayes, Gardner no dice que aprendemos lo mismo por diferentes vías sino que somos diferentes, aprendemos cosas diferentes de maneras diferentes y necesitamos, por tanto, una enseñanza diferente. La visión de Gardner significa una atomización del aprendizaje y, como consecuencia, de la sociedad. Desde la perspectiva de Gardner, lo lógico sería rechazar los planes de estudio y las pruebas comunes para todos. El entusiasmo por Gardner constituye, por eso, una contradicción política. Sin embargo, pocos investigadores actuales toman en serio las propuestas de Gardner, lo cual indica que podrían desaparecer del debate relativamente pronto.

El propio Hayes comenta que el rechazo actual del concepto de la verdad y de lo objetivo socava la confianza en todo tipo de educación y también en la educación de los futuros docentes. Propone el término de “verófobo” para referirse a alguien con una aversión contra el concepto de la verdad, los datos comprobados y los conocimientos, una aversión comparada a un virus mental. En la formación de los docentes, el énfasis en la “práctica reflexiva” es una noción a la vez romántica y trivial, admitida por la influencia del relativismo y del postmodernismo. Si todo se convierte en opiniones, no puede haber ningún debate educativo, termina Hayes.

Los colaboradores del libro de Hayes son universitarios de diferentes asignaturas, pero los de Beck & Earl (2003) son todos pedagogos y es notable que apenas mencionen las diferentes materias o el plan de estudio nacional. Un colaborador menciona lo difícil que es hacer *tests* válidos para las funciones superiores de la mente y utiliza esta constatación como argumento para rechazar las pruebas. Ningún colaborador del libro, sin embargo, propone otra manera distinta a la oficial para mejorar el aprendizaje. Varios denuncian que se hable tanto de conocimientos y tan poco de otras cuestiones como, por ejemplo, el racismo. En otras palabras, estos colaboradores creen que el racismo se combate hablando del racismo y no ayudando a mejorar los resultados escolares de todos los alumnos, también los de las minorías étnicas. Otro autor cita a Thatcher, quien ha afirmado que le ha sorprendido el crecimiento de la burocracia escolar. Su propósito con la reforma había sido introducir unos planes de estudio básicos para Lengua y Matemáticas y unos *tests* correspondientes. Otro comentarista denuncia como instrumental la visión de la educación que tienen Blair y su ministro Clarke.

Atkinson & Claxton (2003) tratan el tema de la formación de los docentes. Constatan que hay una crisis del profesionalismo docente, que solía estar basado en el conocimiento, la autonomía y la responsabilidad. Creen que la formación del profesor todavía no ha encontrado un buen modelo. En un principio, la formación consistía en trabajar junto a un buen docente, pero esto no se consideraba lo suficientemente teórico. Después, a los futuros profesores se les proporcionaba una formación teórica en un centro de formación específica. Tampoco dio buen resultado. Ahora se habla de la práctica reflexiva, que tampoco convence, porque la reflexión no garantiza un buen resultado. La reflexión es el instrumento propuesto por el constructivismo que cree que cada uno construye su propio conocimiento. Sin embargo, si cada joven profesor tiene que construir su conocimiento, ¿qué utilidad tiene la pedagogía como asignatura? Los investigadores han visto que el pensamiento de los docentes sobre la educación se basa en la experiencia y hablan de aprendizaje implícito, de conocimiento tácito y de un conocimiento de experto que va adquiriendo el docente. En ese libro, no se habla de las asignaturas que deben enseñar los docentes y aprender los alumnos, ni tampoco de la dificultad de reclutar y retener a los buenos profesores.

Los autores de Cox (2005) hablan de la lectura como un rasgo distintivo occidental relacionado con el desarrollo psicológico y la reflexión. Quienes se oponen a la enseñanza de la lectura, la Historia y la Literatura quizá pretenden cuestionar la superioridad de las culturas que, como la occidental, están basadas en la escritura. Esta actitud socava la confianza en la escuela y le quita su razón de ser. Curiosamente, quienes atacan la transmisión cultural en la escuela suelen llamarse multiculturalistas y, sin embargo, rechazan la cultura occidental y, en particular, la enseñanza de nuestra historia pasada. ¿Será, pregunta un comentarista, porque los muertos no pueden denunciarnos? Sea como sea esto, el resultado es que muchos jóvenes de hoy viven en el "contexto de la ausencia de contexto". Tienen a su disposición unos ordenadores muy potentes pero carecen de un pensamiento estructurado que les permita servirse eficazmente de este instrumento.

Wragg (2004) ha escrito una colección de crónicas publicadas en la prensa educativa. Critica al Gobierno laborista, al Partido conservador, a la burocracia. También critica el *National Curriculum* y el uso de las estadísticas. En resumen, está en contra de todo y no propone ninguna alternativa. Se presenta como intelectual, radical y progresista, pero no acepta ninguna responsabilidad. Escribe en el *Times Educational Supplement* y es presentado por su editorial como humorista.

Leyendo estos libros, es evidente que la reforma inglesa comporta un defecto, y es la aparición de una burocracia ubicua, intrusa y cara. Para hacer una reforma educativa se necesitan especialistas en la elaboración de planes de estudios y de pruebas, pero hay que limitar el número de los burócratas. Cuando se analizan las experiencias inglesas, el lector se pregunta de dónde proceden todos estos burócratas. Hay que empezar con pocas personas pero comprometidas con la nueva tarea.

Alumnos superdotados

El asunto de los superdotados apenas se había mencionado en el debate educativo porque el espíritu de la escuela comprensiva es contrario a la noción misma de superdotación. Southern & Jones (1991) constatan que la superdotación es un tema que aparece en el siglo XX porque nunca antes se había intentado educar a todos los jóvenes y, además, por mucho tiempo y del mismo modo.

Desde el principio, la ordenación del sistema educativo se ha basado en la edad del alumno, un dato rígido pero fácilmente manejable para los burócratas. Este modelo burocrático se vio reforzado más tarde por las teorías de Piaget que se han entendido como que de nada sirve instruir a alumnos que no son lo suficientemente maduros. En los EE.UU., en los años 50 empieza a decirse que el talento de los ciudadanos es un valor para la sociedad pero, a pesar de ello, debido a las corrientes igualitarias, no hay acuerdo para tratar de manera diferente a ciertos alumnos.

Un colaborador de Southern & Jones subraya que los superdotados son pocos y que un docente quizá no encuentre a muchos. Además, un niño superdotado no es igual de brillante en todo, y esta constatación se utiliza para no hacer nada. Entre docentes, suele difundirse la idea de que los superdotados son infantiles desde el punto de vista psicológico, una idea no comprobada. No se puede subrayar lo suficiente la influencia negativa de la idea de que hay que haber madurado para poder aprender. Además, el docente de primaria quizá no sea tan brillante como su alumno, por lo cual este recelo podría ser un obstáculo para tomar decisiones al respecto.

Un comentarista insiste en que está mal planteada parte de la investigación sobre los alumnos que empiezan con antelación la escolaridad. Se citan cifras que no tienen en cuenta la diferencia de nivel socioeconómico. Algunos datos se refieren a niños que han empezado antes que otros para que pueda trabajar la madre. Otros establecen comparaciones entre los nacidos al inicio o al término del año. En ocasiones no

distinguen entre alumnos elegidos que empiezan antes a causa del resultado de una prueba, la recomendación de un docente, la voluntad de los padres o cualquier otro factor.

La investigación sobre los superdotados está mejor hecha porque en general está en manos de personas con más preparación. La investigación muestra que es positiva para los superdotados acelerados que pueden cursar estudios superiores, incluso el doctorado, y que quizá combinen dos carreras. Es negativo para el joven que la familia atraiga la atención sobre las dotes que posee, aunque el mayor problema para el alumno superdotado son los docentes y la administración. Como otros alumnos, los superdotados necesitan compañeros de su mismo nivel y además precisan profesores que les den una instrucción adecuada para su nivel.

Los datos recogidos indican que la mejor manera de acelerar el aprendizaje de un alumno es dejar que empiece a estudiar un año antes que los otros niños. Si se observa en la primaria que un alumno va muy adelantado, podría comenzar la secundaria un año antes y aprovechar el cambio de colegio para empezar con el nuevo grupo. Quizá el alumno pueda completar alguna asignatura durante el verano anterior. Si la escuela se opone terminantemente a la aceleración, una posibilidad es estudiar un año en el extranjero sin perder el curso. El alumno incorpora una lengua a su currículo, además del curso.

Freeman (2001) ha hecho un estudio longitudinal sobre alumnos superdotados. Los ha entrevistado a la edad de once o doce años, de nuevo lo ha hecho diez años más tarde y, finalmente, alrededor de los 30 años de edad. Constata que el concepto de superdotación distingue entre potencialidad y nivel demostrado. En una familia de clase media, un 70 % de la capacidad intelectual podría considerarse heredado y el resto es un efecto del entorno. Freeman comprueba que el desarrollo de la inteligencia se ve afectado negativamente por problemas familiares como puede ser el divorcio de los padres, y que es más probable que los niños pertenecientes a familias tranquilas y felices se desarrollen bien. Varios de los jóvenes entrevistados se han visto afectados por el *poppy syndrome*, el de la visibilidad, ser tan visible como la amapola, algo que puede influir en que otros quieran menospreciarlos por envidia. Los jóvenes especialmente creativos son inteligentes, tienen mucho interés por lo que hacen y trabajan mucho. Suele haber una correlación entre inteligencia, memoria y destreza desarrollada. Según Freeman, lo mejor para los alumnos superdotados es estar con gente de su edad y de su nivel en un programa especial, y sólo en segunda instan-

cia deben avanzar un grado. Para estos alumnos, la escuela comprensiva es una manera de perder el tiempo.

Sternberg & Davidson (2005) muestran que un *underachiever* es alguien que manifiesta una discrepancia entre potencialidad y resultado. Los alumnos que no tienen los resultados que corresponden a su potencialidad se encuentran no sólo entre aquellos de bajo rendimiento escolar sino también entre los buenos alumnos pero a los que la escuela no enseña de manera sistemática. También estos autores dicen que lo mejor para los alumnos superdotados es la aceleración en un programa especial, y que las clases esporádicas de ampliación de conocimientos apenas dan resultado. Según las investigaciones a las que se refieren los autores, los padres estadounidenses no suelen estimular tanto a sus hijos sino que más bien existe la tendencia contraria, algo que ya hemos comprobado en la comparación con las escuelas asiáticas.

Los resultados en los *tests* de inteligencia son muy estables, en contra de lo que podrían afirmar algunos. Alguien puede tener un día malo, pero no puede lograr un resultado por encima de su nivel. La inteligencia demostrada en un *test* tiene una clara relación con las notas del colegio y con el éxito en los estudios superiores. Sin embargo, para lograr un excelente resultado en la vida profesional, la inteligencia tiene que combinarse con los conocimientos, la motivación y el trabajo. En otras palabras, tiene que combinarse con rasgos no intelectuales que se observan mejor con el tiempo y en la práctica, y que difícilmente se pueden identificar a través de un *test*. En resumen, no sólo se trata de tener ciertas capacidades sino que también hay que tener muchos conocimientos y mucha dedicación. Como se ve, la brillantez está relacionada con la práctica de un trabajo. Las investigaciones sobre la excelencia suelen citar la cifra de 10.000 horas de entrenamiento para lograr un nivel excelente en el campo que sea.

En resumen, de esta investigación se pueden resaltar los datos siguientes: el término "superdotado" se podría utilizar para referirse a un 5 % de la población. Se identifica a alguien como superdotado no sólo por su potencialidad sino por sus logros. Cuando se trata de niños, el rasgo más significativo es ser precoz. La superdotación tiene que ver con un campo específico. La superdotación combina lo heredado con lo aprendido. Influyen también factores no cognitivos como la decisión, la motivación y el trabajo invertido. El programa que más le conviene a un superdotado es un programa especial con aceleración en primer lugar y, en segundo lugar, una aceleración que no

se combine con un programa especial. Las clases de ampliación dan pocos resultados. Para comprobar si un programa especial es bueno o no, se deben hacer comparaciones sistemáticas con otros programas para jóvenes de la misma edad.

Escuelas y alumnos con problemas

Existen en Inglaterra escuelas que no se han reformado y que siguen teniendo problemas muy serios. Varios libros tratan de alumnos con problemas de conducta. Olsen & Cooper (2004) subrayan que una escuela es un sistema y que, para mejorar el ambiente, hay que trabajar sobre el sistema en su totalidad, tener una actitud "sistémica". Recomiendan que las reglas de un colegio sean absolutamente claras. Todos deben saber exactamente cómo hay que comportarse y qué sucede si alguien no lo hace. Es importante que todos los docentes tengan la misma actitud frente a las infracciones de la regla.

Algunos autores adoptan una actitud humorística o pseudo humorística frente a la desesperación del profesor. En *Getting the buggers to behave 2*, Cowley (2001) utiliza un título llamativo y formulado en jerga para llamar la atención; además, está rompiendo un tabú, insinuando que un docente podría tener una actitud beligerante frente a sus alumnos. El libro contiene consejos prácticos, entre otros el de intentar siempre dar una alternativa a un joven que se comporta mal. "¿Quieres sentarte a trabajar o salir del aula?" El libro de Gilbert, *Help. I'm a teacher. Get me out of here* (2004) es parecido. El autor se describe como un hippie que se despierta después de haber hibernado y cuenta cómo llega a sentir cada vez más interés por su trabajo como profesor de Lengua y Literatura y cómo llega a llevarse algo mejor con un grupo difícil de alumnos rebeldes.

Llama mucho la atención que estos libros hablen de la falta de interés de los alumnos y de su conducta a veces ofensiva sin mencionar que quizá la culpa la tiene la organización de la escuela. Los autores basan su humor negro en una situación que ellos mismos consideran imposible. No se cuestiona un sistema que coloca en una situación imposible tanto a los docentes como a los alumnos. Éstos no suelen tener ni los conocimientos previos necesarios ni ganas de aprender. Los problemas descritos en estos libros han sido resueltos por escuelas como la *Thomas Telford School* y la *Harris CTC* pero no hay ninguna referencia a estas escuelas y no se menciona la reforma. Lo que añaden estos libros a nuestros conocimientos es que si dejamos que

sigan existiendo escuelas con graves problemas exponemos a alumnos y a docentes a situaciones estresantes y degradantes y, además, así no se produce ningún aprendizaje significativo.

Escuelas religiosas

El Gobierno Blair no sólo no ha cerrado todas las escuelas dirigidas por comunidades religiosas, *faith schools*, como hubieran querido algunos laboristas, sino que ha aumentado la posibilidad de abrir escuelas confesionales con una subvención del Estado. Estas escuelas han sido muy discutidas por varias razones. Gardner, Cairns & Lawton (2005) han publicado una serie de ensayos sobre las escuelas religiosas y varios de los artículos critican la actitud del Gobierno. La gran mayoría de estas escuelas son cristianas pero, por los atentados recientes en EE.UU. y en Europa, las más discutidas son las musulmanas. Un comentarista constata que los valores de una sociedad liberal y democrática se basan en la libertad individual, la igualdad de trato y la decisión de basar las decisiones comunes en la racionalidad. Gran Bretaña adoptó en 1998 una ley de los derechos humanos, una ley que asegura a todos el derecho de profesar una religión pero también el de no profesar ninguna o de cambiar de religión. La ley también reconoce que los padres no tienen el poder absoluto sobre sus hijos en materia religiosa. Sin embargo, no está claro si la asistencia a las escuelas religiosas se debe a la libre voluntad de los alumnos o a la elección de los padres.

Por razones de neutralidad entre las religiones y las culturas desaparecen cada vez más las humanidades, subraya un comentarista. Si lo no compartido por todas las culturas tiene que desaparecer de la escuela, no quedarán más que Matemáticas y Ciencias naturales, lo cual les daría a los jóvenes una idea muy pobre de la cultura. Estamos frente a una situación inédita en los tiempos modernos. Hemos heredado una idea de la civilización, pero ésta tiene que ser transmitida de generación en generación para sobrevivir. Si nos negamos a transmitirla, en una generación desaparecerá.

En EE.UU. y en muchos otros países, las escuelas católicas tienen grandes éxitos también en los barrios pobres y étnicamente mezclados, apunta un comentarista. Atraen además a muchos alumnos no católicos. Los investigadores se han preguntado si el éxito depende de la enseñanza de la religión, de un *ethos* religioso o de otros factores. Señalan que estas escuelas se suelen caracterizar por la fuerte cohesión entre los docentes y por una estrecha colaboración entre los padres y la escuela. Las familias

han elegido la escuela y se identifican con ella, lo que también les suele ocurrir a los docentes. El éxito no está relacionado con edificios más elegantes o con las actividades extracurriculares, porque las escuelas católicas más bien tienen un estilo espartano por necesidad, al tener por lo general recursos escasos. Suelen poner más énfasis en las humanidades que en las asignaturas más prácticas o técnicas. Otra característica es que suelen tener menos alumnos por centro, lo que aumenta el sentido de responsabilidad dentro del colegio. En cuanto a los métodos de trabajo, suelen basarse en la enseñanza del profesor más que en el trabajo individual o en grupo. En otras palabras, el éxito de las escuelas católicas podría tener que ver con que son escuelas "tradicionales".

Haw (1998) trata específicamente de la educación de alumnas musulmanas. La investigadora pide perdón una y otra vez por escribir sobre la educación de alumnas de la comunidad musulmana sin ser asiática ni musulmana sino inglesa y de clase media. Declara que quiere contextualizar su trabajo dentro de un marco post estructuralista y feminista. El énfasis del libro está en la comparación entre dos colegios femeninos con muchas alumnas musulmanas. El primero es un colegio musulmán, regido por la comunidad, y el otro es estatal pero ubicado en un barrio de muchos inmigrantes musulmanes. En los dos casos se trata sobre todo de alumnas de origen paquistaní.

La autora menciona la diferencia entre el concepto islámico de conocimiento y el occidental. La filosofía occidental permite que se aísle un concepto para estudiarlo, mientras que el Islam sólo acepta tomar en consideración un concepto dentro de un marco más amplio dominado por la religión. Para la autora, el plan de estudios nacional y la reforma de 1988 se pueden ver como actos de centralización. Además, critica el énfasis en los conocimientos porque ha restado fuerza a las campañas contra el sexismo y el racismo.

Las madres entrevistadas dicen que la educación estatal inglesa no permite que se eduque de una "manera musulmana" a las niñas, que no se pone suficiente énfasis en que las niñas preserven su identidad cultural. Parece que el elemento esencial para una niña es la aceptación del esposo elegido por los padres. Reclaman profesores y materiales didácticos musulmanes. Sienten recelo ante la idea del multiculturalismo porque no les parece que proteja suficientemente su propio estilo de vida. El laicismo es también percibido como una amenaza. Las personas entrevistadas no mencionan las necesidades del país receptor, en este caso Inglaterra, y la investiga-

dora no se desliga en ningún momento de las posiciones adoptadas por las personas entrevistadas.

La autora explica que la comunidad musulmana en Inglaterra vigila de cerca lo que hacen y dicen sus miembros. Si alguien intenta vivir de manera independiente, la condena del grupo es fuerte. La autora menciona la presión ejercida sobre los alumnos musulmanes por otros alumnos musulmanes para que no participen en las actividades de ocio que ofrece el colegio público. Una niña de cultura musulmana, aunque no pertenezca a una familia que realice las prácticas religiosas con regularidad, no debe hablar con un chico en clase y menos con uno no musulmán. Según este libro, las niñas musulmanas dejan de estudiar casi todas a la edad de 16 años. La autora ha preguntado a las alumnas qué sucedería si alguna chica se enamorara de un no musulmán. Todas las chicas contestan lo mismo: no puede suceder porque no está permitido. Todas aceptan que los padres tengan derecho a decidir respecto a la elección del futuro esposo. Haw considera negativo que Inglaterra haya reducido el número de escuelas públicas femeninas y masculinas porque esto ha provocado la disminución del número de colegios aceptables para los padres musulmanes. Cree que, por esta razón, Inglaterra incita a las niñas musulmanas al matrimonio temprano.

Curiosamente, no se dice nada en el texto de que los ciudadanos de origen paquistaní también deben ayudar a sacar adelante a la sociedad inglesa. Sólo se habla de lo que es bueno o malo para la comunidad paquistaní en Inglaterra. El razonamiento da la impresión de que los "ingleses" deben cargar con todas las responsabilidades, ya que los grupos inmigrados deben poder dedicarse a velar sólo por su propio bien. La única razón por la que una niña paquistaní podría querer educarse es la de servir a la comunidad musulmana como docente. Una y otra vez, las personas entrevistadas dicen que "demasiada" educación puede ser un peligro, es decir, rechazan el ideal de educación y de igualdad de la sociedad en la que se han instalado. En contraste con las personas entrevistadas y con Haw, una colaboradora paquistaní de la autora afirma que los paquistaníes en Inglaterra son ahora ciudadanos ingleses y que tienen que dejar de pensar que la educación es dañina para las chicas, algo que ella califica de idea tercermundista.

Haw no menciona el conflicto entre su posición a la vez feminista y pro musulmana. Habla de racismo pero sólo en contra del grupo que a ella le interesa proteger. Cita, sin comentarios, voces que creen que las escuelas con un alumnado étnicamente mixto se han creado para que los niños blancos no caigan en el racismo. Cita, tam-

bién sin comentarios, a una teórica musulmana que declara que una mujer no está oprimida cuando vive dentro de su propia cultura. Es también notable que la autora diga constantemente a qué grupo étnico pertenecen los diferentes funcionarios escolares de los que habla. Se mueve en un mundo totalmente “etnificado”.

Haw transmite la necesidad de incrementar el presupuesto para el transporte escolar, para que las niñas puedan ir solas al colegio y puedan participar en las actividades de ocio por la tarde, y para que las madres puedan asistir a las reuniones con los profesores, ya que no es aceptable que una niña o mujer viaje en un autobús donde podría haber hombres. Si esto no se soluciona, cree Haw, los padres musulmanes mandarían a sus hijas a ser educadas en sus países de origen, una solución cara para ellos.

La actitud de Haw contrasta con los resultados aportados por algunas escuelas especializadas, como la *St. Marylebone School* en Londres, un colegio femenino anglicano que acoge a un alumnado étnicamente muy mezclado. Es una escuela especializada que ha elegido la Música como su especialización. Pone el énfasis en el aprendizaje del plan de estudios y en la Música, no en la religión de la familia de las alumnas y, por ejemplo, no permite el velo en el interior de la escuela. Después de aprobar con buenas notas su GCSE, casi todas las chicas continúan sus estudios y les va muy bien porque dejan la *St. Marylebone School* con excelentes conocimientos. La filosofía de la escuela, sus reglas de conducta y los éxitos se pueden conocer en los folletos de la escuela, las estadísticas y los informes del *Ofsted*.

En conclusión, después de estudiar estos libros y artículos sobre la educación inglesa, se impone hacer algunas reflexiones:

- Casi veinte años después de la reforma ERA, y a pesar de una amplia documentación sobre las escuelas exitosas en barrios difíciles, hay pedagogos que no se dan por enterados.
- Existe un enorme tabú a la hora de relacionar la implantación de las *comprehensive schools* con los problemas en la educación.
- Continúa la tensión dentro del Partido laborista entre la política educativa nueva y la anterior.
- La burocracia y la judicialización son los verdaderos peligros de una reforma escolar.

Un ejemplo opuesto: la política educativa sueca



Otra manera de comentar las reformas inglesas es compararlas con las de un país similar. Suecia solía tener excelentes resultados en educación y los de ahora no son malos, pero la calidad está empeorando. Suecia adoptó la escuela comprensiva más o menos al mismo tiempo que Inglaterra y, desde entonces, la calidad de la educación sueca ha ido bajando paso a paso sin que, hasta ahora, se haya tomado ninguna medida para frenar esta tendencia. En Suecia sigue dominando la pedagogía libre, la pedagogía centrada en el alumno y la metodología basada en la búsqueda de la información. Los alumnos de la primaria investigan y, en la formación de los profesores, los futuros docentes se dedican a reflexionar. Inglaterra quizá cometa algún que otro error pero mira hacia el futuro, mientras que Suecia está anclada en el pasado, en los años 60 y 70. Suecia tiene un Gobierno del mismo signo político que Inglaterra, socialdemócrata, pero la manera sueca de enfocar los problemas de la educación sigue siendo similar a la inglesa de antes de las reformas. La situación se puede describir a través de unos documentos publicados al comienzo de los años 2000.

Nilsson (2002) describe en su tesis cómo un colegio para alumnos de entre catorce y dieciséis años ha decidido modernizar la enseñanza. Se liberan dos medias jornadas por semana para que los alumnos puedan investigar, buscar información sobre un tema elegido por el propio alumno. Nilsson constata que los alumnos tienen dificultad para entender lo que se pide de ellos y también les cuesta elegir un tema. Tienen pocos conocimientos previos y, por eso, no pueden evaluar sus fuentes, lo que les puede llevar a cometer errores. Nilsson concluye que los alumnos creen que la tarea consiste en redactar un tema utilizando sus propias palabras. Saben que no deben copiar pero no entienden por qué. No utilizan bien las referencias bibliográficas, sino que suelen caer en el método del *sampling*: ir sacando oraciones o fragmentos de diferentes fuentes para armar un nuevo texto. De vez en cuando, los alumnos cometen errores como dejar en su propio texto un "yo" o un "aquí" que aparecían en el texto original. Los textos revelan que los alumnos no comprenden bien las fuentes que han utilizado.

Si se compara lo descrito por Nilsson en su tesis con las reformas inglesas, surge la duda de si los padres han entendido que, durante un día a la semana durante tres años, sus hijos no siguen un aprendizaje sistemático. Esto se corresponde con una quinta parte de la jornada escolar durante un periodo importante de su educación. Al parecer no ha existido evaluación alguna sobre los conocimientos adquiridos por los alumnos para poder compararlos con otros alumnos que siguen un programa no

experimental. Nilsson no menciona la inexistencia de este análisis comparativo pero sí se refiere al entusiasmo de los docentes por su propio proyecto.

Nilsson critica las deficiencias de los textos escritos por los alumnos pero no saca ninguna conclusión y no explica por qué no avanzan. A pesar de ser investigador, no se atreve a discutir las recomendaciones de las autoridades pedagógicas que han servido de base a la experimentación, sino que se contenta con citarlas, de una manera no muy diferente a cómo proceden los alumnos en su investigación.

Ekborg (2002) ha escrito una tesis sobre un grupo de estudiantes que se preparan para ser maestros de Matemáticas y Ciencias naturales de alumnos entre siete y catorce años. A la investigadora le interesa, sobre todo, una de las metas del plan de estudios para esta franja de edad, la de proporcionar una buena base para el futuro estudio de la ecología. A través de encuestas, entrevistas y discusiones con los estudiantes sobre temas relacionados con las Ciencias naturales, la investigadora llega a la conclusión de que éstos, a pesar de su buena voluntad, no pueden realizar la tarea. Simplemente, carecen de la metodología científica propia del campo de las Ciencias naturales, tanto al inicio como al término del proceso formativo. Acaban el bachillerato con unos conocimientos limitados y se sienten presionados por las exigencias de los cursos de cinco semanas de Biología, Química, Física y Tecnología, además de un curso de diez semanas sobre el Medio Ambiente. Tienen dificultades, en particular, con el curso sobre el Medio Ambiente, un tema más complejo todavía que las otras asignaturas.

Ekborg concluye que la meta principal de estos estudiantes es convertirse en profesores de niños pequeños, no adquirir conocimientos más profundos en las Ciencias naturales. A su vez, esto lleva a que lo que les interesa es, más que nada, aprobar el examen. En las escuelas en las que realizan las prácticas, son tratados como especialistas. Estos futuros docentes parecen pensar que los alumnos muy jóvenes no necesitan explicaciones precisas. Al final de su estudio, Ekborg dice que, después de haber hecho esta investigación, recomienda que se suprima el examen escrito para estos grupos de estudiantes porque saben tan poco y les produce tanto estrés la idea de tener que presentarse a un examen, que podrían quedarse "bloqueados" y aprender menos todavía.

Si se comparan las dos tesis, se puede quizá adivinar por qué los estudiantes sabían tan poco sobre las Ciencias naturales. ¿Quizá habían dedicado sus esfuerzos al trabajo individual o a la investigación, pero no al aprendizaje de contenidos? ¿Quizá habían

tenido profesores que tampoco sabían pensar de manera científica? ¿Quizá sus docentes o ellos mismos habían sobrevalorado sus conocimientos, exactamente como los padres norteamericanos mencionados al comienzo de este libro? Lo que las dos tesis tienen en común es que ninguna manifiesta de manera abierta que algo anda mal cuando se exige tan poco a alumnos y profesores. Además, las tesis no son nunca el producto sólo de un doctorando sino que reflejan el contexto en el que han sido escritas y aprobadas. Estos dos textos han sido elegidos para demostrar la distancia que existe entre los pedagogos influyentes –en Suecia y en muchos otros países occidentales– y los esfuerzos ingleses para ayudar a los alumnos a mejorar sus resultados.

Dado que los pedagogos influyentes no parecen preocuparse por el resultado del aprendizaje de los alumnos, cabe preguntarse si tienen más interés quizás los políticos. Dos proyectos de ley importantes han sido discutidos en Suecia durante el año 2003. Lamentablemente, los proyectos no parecen intentar resolver los problemas existentes sino que más bien, de convertirse en leyes, crearían otros nuevos. Para alguien que conoce las reformas inglesas y la investigación sobre las escuelas exitosas, la primera observación es que en los textos no se hace referencia a estudios comparativos ni se aprecia ningún entusiasmo por introducir innovaciones.

En el texto elaborado sobre un posible nuevo bachillerato, apenas se menciona el concepto de conocimientos previos, a pesar de ser el bachillerato una continuación de nueve años de escolaridad obligatoria y un año preescolar también obligatorio (*Åtta vägar...* 2002). Es decir, diez años en el sistema escolar sueco no son una base con la que quiera contar la comisión que ha elaborado la propuesta. Apenas se mencionan los conocimientos de los alumnos en las diferentes materias pero sí se subraya el derecho de los alumnos a tener una idea de conjunto de diferentes temas y a aprender a comunicar, como si fuera posible tener una visión general sobre algo que no se conoce y además poder comunicarlo a otros.

La comisión propone que los diecisiete programas actuales se conviertan en ocho en los que se unirán la formación teórica y la profesional. El número de horas garantizado para la formación profesional disminuirá y el de los programas teóricos se aumentará con periodos de prácticas. La idea fundamental es que las opciones sean más parecidas y que la elección se haga lo más tarde posible, es decir, se propone reforzar el modelo “una talla para todos” hasta para el periodo posterior a, los dieciséis años. Entre las novedades está también la idea de que los alumnos que no hayan

logrado un aprobado en las principales asignaturas del colegio –Lengua, Matemáticas e Inglés– puedan tener el derecho de ingresar en el programa de bachillerato de su elección. No es necesario explicar el efecto que tendría esa propuesta para los alumnos y profesores rigurosos y especializados.

Dado que esta propuesta había sido elaborada por una comisión que reflejaba la composición de las fuerzas parlamentarias, debería haber sido votada, pero la crítica fue tan dura que el Gobierno decidió modificarla en marzo de 2004. Sin embargo, otras partes de la propuesta han sido aprobadas, por ejemplo, la de dar a los alumnos el derecho de elegir la formación que quieran. En este momento, las opciones “hostelería” y “medios de comunicación” tienen gran demanda. Son opciones que exigen inversiones importantes y, sin embargo, no se sabe por cuánto tiempo van a seguir siendo populares o si van a tener posibilidades de empleo. La reforma significa un coste elevado para los municipios, pero no eleva la calidad de la enseñanza.

Otra propuesta es reintroducir una reválida que, sin embargo, no debe ser un examen sino un nombre que se va a dar al certificado de fin de los estudios. Una particularidad de este certificado es que se va a extender a los alumnos que hayan aprobado un 90 por ciento de las materias. Por definición, el que ha aprobado un 90 por ciento de algo no ha aprobado la totalidad. Esta disposición es más curiosa todavía si se piensa que es el propio Gobierno el que decide qué es lo que se va a considerar como el cien por cien.

Otra comisión ha elaborado una nueva Ley escolar (*Skollag* 2002). Al decir ley escolar, el lector podría pensar que en ella se va a dar a los docentes mayores posibilidades de intervenir cuando hay conflictos dentro de un colegio. Apenas se menciona nada de esto en la Ley. La única medida disciplinaria que se propone es que el director del colegio y los docentes tengan el derecho de confiscar “objetos amenazantes” durante la jornada escolar. Se subraya que si un alumno tiene problemas de comportamiento y aprendizaje, y hay que elaborar un programa especial para él, el propio alumno y sus padres tienen derecho a estar presentes cuando se tome la decisión. También pueden recurrir la decisión, si no están de acuerdo con ella. No se dice nada de los derechos de los otros alumnos y profesores afectados por su actuación. Los docentes son señalados como sospechosos de haber cometido algún delito ya que para ser admitidos tienen que entregar un certificado de no tener antecedentes penales. Se propone, además, que los alumnos tengan derecho a recurrir las notas. No se trata de presentarse a un nuevo examen, sino al simple cambio de la califica-

ción. Esta nueva valoración será realizada por el director del colegio u otro profesor. La propuesta indica la poca confianza que tiene el Gobierno en los docentes. En consecuencia, los profesores van a tener que documentar y guardar todo lo que hacen los alumnos con el fin de entregar este material a otro evaluador, si se diera el caso. Es un ejemplo de la formalización de las relaciones entre docentes y alumnos, señalada por Furedi.

La opinión de la comisión a propósito de los docentes resulta clara en el caso de que un alumno haga novillos más del cincuenta por ciento de las horas de una materia. En estos casos, el profesor tiene derecho a no calificar al alumno. La comisión considera especialmente importante el derecho de estos alumnos a reclamar cuando no se les califica, porque sin calificaciones se pueden perder las becas de estudios. En otras palabras: unos alumnos que reciben gratuitamente una educación cara y además una subvención para cubrir sus gastos personales, y aun así no asisten a clase, pueden reclamar contra la constatación de su absentismo para conseguir más recursos todavía de la sociedad, y los profesores tienen la obligación de dedicar su tiempo y su energía a colaborar con este abuso.

Las propuestas de la comisión son profundamente contradictorias. Se habla mucho del bien del niño y de sus derechos, pero no de su derecho a tener un buen profesor, a disfrutar de un ambiente tranquilo de estudio o a poder elegir entre diferentes programas de estudio. Lo que sí se le garantiza es el material escolar gratuito, el comedor escolar y el transporte escolar. El alumno tiene muchos derechos y sólo una obligación: la de acudir a clase hasta los dieciséis años, esto es, la de estar físicamente presente en la escuela.

**A modo
de conclusión,
¿qué se puede
aprender de las
reformas inglesas?**



Lo más llamativo en Inglaterra es la ambición de mejorar su sistema de enseñanza, una ambición compartida entre el actual Gobierno laborista y diferentes empresas y fundaciones. El trabajo de elevar el nivel de la educación inglesa empezó durante el Gobierno conservador de Thatcher y ahora el *New Labour* ha desarrollado esa política educativa fuertemente centrada en la adquisición de conocimientos. Blair está convencido de la importancia de esta política.

En una Unión Europea que ha formulado metas grandilocuentes para el crecimiento económico y social, y que quiere que Europa compita con los EE.UU. en investigación y desarrollo, sería importante que los países europeos que la componen elevaran su nivel de rendimiento escolar. Hasta ahora, se han visto pocas iniciativas de este tipo.

La *Thomas Telford School* y la *Harris CTC* son ejemplos de escuelas y de iniciativas que son modélicas, pero no todas las escuelas inglesas son así. También se podría haber escrito un informe sobre las escuelas con problemas en Inglaterra, un informe que también hubiera podido basarse en observaciones, entrevistas y estadísticas. Con este libro se pretende insistir en que la transmisión de conocimientos es la tarea principal de la escuela y en que una escuela orientada hacia los conocimientos es, además, un instrumento eficaz para alcanzar otras metas como la democracia, la igualdad o la tolerancia.

Ya se ha mencionado el informe *Coleman* de 1966 y el desarrollo de la investigación sobre la educación durante los últimos decenios. En varios países, por ejemplo en los países escandinavos, la investigación pedagógica se ha interesado, en primer lugar, por las circunstancias sociológicas del alumno y no por su aprendizaje. Son pocos los investigadores que estudian las escuelas exitosas que suelen caracterizarse por la síntesis entre los conocimientos y el cuidado del alumno. Una escuela de este tipo espera mucho de todos sus alumnos, sea cual sea su origen social o étnico, y no está reñida con un ambiente acogedor y un trato personalizado.

Sin embargo, ésta no ha sido la política educativa en los países que, como Suecia, han querido “modernizar” su educación durante los últimas tres o cuatro décadas. La tarea de proveer a los alumnos de todos los servicios sociales domina sobre la meta de la transmisión de conocimientos. La escuela parece no aceptar ya la misión de enseñar las asignaturas que se basan en un aprendizaje largo y sistemático. Tanto en la escuela obligatoria como en el bachillerato, se ofrece a los alumnos una escuela “cafetería” en la que el alumno puede servirse un poco de lo que quiera.

En un capítulo anterior se han comentado las repuestas que algunas personalidades del mundo educativo inglés dieron a la serie de cuestiones formuladas. Aquí se van a plantear esas mismas preguntas desde una perspectiva general, que incluye todos los aspectos analizados.

La escuela, ¿debe servir en primer lugar al alumno o a la sociedad?

Parece una pregunta ingenua, pero es fácil observar que se ha producido un cambio. Se dio más énfasis a la utilidad social durante la primera mitad del siglo XX, pero se constata cierto deslizamiento hacia una pedagogía "centrada en el niño", una pedagogía que se ha visto, curiosamente, combinada con la uniformidad propia del modelo de la escuela comprensiva. Ya va siendo hora de poder declarar abiertamente que las escuelas obligatorias están para transmitir aquellos conocimientos que la sociedad considera que necesita un ciudadano.

¿Quién debe dirigir el aprendizaje de los alumnos?

La respuesta que damos en este libro es, los docentes. Pues si los alumnos no necesitan a los docentes, ¿para qué tener escuelas? ¿Por qué pagar a los profesores? Los alumnos necesitan una enseñanza estructurada y necesitan un sistema de evaluación para saber si su aprendizaje va bien. Una persona joven también necesita unas reglas de conducta para orientarse éticamente en el mundo. Esta respuesta no significa someter a los alumnos a una obediencia absoluta sino proveerlos de un marco para que puedan dedicar sus fuerzas a aprender y crecer. Permitir ambientes caóticos es perjudicar a todos y en primer lugar a los alumnos sin apoyo familiar.

¿Es importante medir los resultados?

Sí, hay que medirlos para que un alumno pueda saber si está aprendiendo, para que el docente pueda saber si su clase va por buen camino y para que se pueda comparar una escuela con otra. Si no se mide el resultado, ¿cómo saber si da fruto la enorme inversión que representa la educación para un país?

¿Se debe permitir una variación entre los salarios de los directores de los colegios y entre los recursos de los colegios?

Estos son temas conflictivos en sociedades igualitarias. A propósito de los salarios de los directores, lo más importante es que un director de colegio que no logre buenos resultados no pueda quedarse tranquilamente en su puesto.

En muchos países está mal visto que ciertas escuelas reciban más dinero para poder desarrollarse. Las escuelas especializadas inglesas muestran un camino hacia el desarrollo, combinando más recursos con otras medidas. Por lo menos, vale la pena que se estudie cómo hacen los ingleses para transformar una escuela comprensiva con problemas en una escuela especializada exitosa.

¿Cómo se debe organizar la formación de los docentes?

Las preguntas sobre la formación de los docentes recibieron respuestas vagas en Inglaterra. Parece no haber ningún modelo generalmente aceptado. A pesar de ello, vale la pena estudiar el ejemplo inglés de formación como una de las fases “superiores” del desarrollo de una escuela especializada exitosa. Como en el caso de la *Thomas Telford School*, el Gobierno podría acordar el derecho de una escuela a dedicarse a la formación del profesorado en cierta materia, siempre que el nuevo profesor haya adquirido los conocimientos de las materias antes de empezar a trabajar como “aprendiz” de docente.

¿Son necesarias las calificaciones?

Sí. No hay manera de mantener la calidad en algo tan complejo y vasto como es todo un sistema escolar sin algún tipo de evaluación, algún tipo de lenguaje en común. Las notas no son, y no podrán nunca llegar a ser, perfectamente justas, pero el Estado puede contribuir a la estabilidad y la justicia de las calificaciones a través de planes de estudios bien elaborados y pruebas nacionales bien construidas.

Las experiencias inglesas subrayan que los alumnos que más ganan con una reforma escolar son los que tienen fracaso escolar o dificultades en la escuela de hoy. *All can achieve* (Todos pueden lograr sus metas) es el lema de la *Harris City Technology College en Croydon*, Londres. Los que realmente se interesan por la democratización de la educación deberían estudiar a fondo las reformas educativas inglesas.

Notas

¹López Rupérez, Francisco. "El Estudio Pisa 2003, Resultados de interés". En *Evaluación e innovación en el sistema educativo. III Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM)*. 2006.

²*Hufvudstadsbladet* 27 de noviembre de 2002.

³Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartlant, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

⁴Stevenson, H.W. "Learning from Asian Schools". *Scientific American*, diciembre de 1992.

⁵*The Learning Gap. Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. Stevenson, Harold W. –Stigler, James W. New York: Touchstone, 1992

⁶Stigler, James W –Hiebert, James. *The Teaching Gap. Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press, 1999.

⁷Ibid. páginas.25-26. La traducción es mía.

⁸Véase Häggström, O. en *Axess*, mayo de 2004.

⁹Ma, Liping. *Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States*. Lawrence Erlbaum, 1999.

¹⁰Véase Häggström 2004.

¹¹Marton, Ferenc, Dall'Alba, Gloria & Tse Lai Kun sin año.

¹²Para este tema se puede consultar también Creasy, Barry "El *National Curriculum británico y su evaluación*" En *Evaluación e innovación en el sistema educativo. III Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM)*. 2006.

¹³Jesson, David. *Value Added and the Benefits of Specialism*. London: Technology Colleges Trust, 2002.

Jesson, David. *Educational outcomes and value added by specialist schools*. 2002. London: Specialist Schools Trust, 2002. Tooley, James – Howes, Andy. *The seven habits of highly effective schools*. London: Technology Colleges Trust, 1999. Specialist Schools: an evaluation of progress. London: Ofsted., 2001.

¹⁴Elkin, Susan. *Techniques for excellence. Top Performing Comprehensive shares the Secrets of its Success*. London: Technology Colleges Trust, 2000. Rudd, P – Aiston, S. – Davies, D. – Rickinson, M. – Dartnall, L. *High Performing Specialist Schools: what makes the difference? How six schools have overcome the odds and achieved excellent results*. London: Technology Colleges Trust. 2002. Ryan, Conor. *Freedom from Failure*. London: Centre for Policy Studies, 2002.

¹⁵*Techniques for excellence*. Barber, Michael. *How to Do the Impossible. A guide for politicians with a passion for education*. University of London, Institute of Education, 1996.

¹⁶Elkin 2000; Jesson 2002; Rudd et al 2002; Ryan 2002; Tooley 1999.

¹⁷Tymms, Peter _ Fitz-Gibbon, Carol. "Standards, achievement and educational performance: a cause for celebration?" *Education, Reform and the State.1976-2001* (ed) Phillips, Robert. – Furlong, John. London: Routledge, 2001.

Direcciones de Internet

El departamento de educación, Department for Education and Skills, tiene la dirección www.dfes.gov.uk

La información sobre los proyectos especiales se encuentra en www.standards.dfes.gov.uk

El trabajo con el plan de estudio y los tests se lleva a cabo en Qualifications and Curriculum Authority que tiene la dirección www.qca.org.uk

Para ver los planes de estudio, la dirección es www.nc.uk.net

Los resultados de los exámenes están en www.jcgq.org.uk

Hay direcciones a las escuelas que ofrecen una formación de docentes en www.standards.dfes.gov.uk/trainingschools

La dirección de Ofsted es www.ofsted.gov.uk. Allí se pueden leer las instrucciones a los inspectores para ver cómo se llevan a cabo las inspecciones.

La información sobre el trust está en www.specialistschoolstrust.org.uk

Para seguir el debate sobre la educación es incomparable el Times Educational Supplement www.tes.co.uk

Para leer otros puntos de vista sobre las reformas inglesas véase por ejemplo Commission on the Reform of Public Services. Esta asociación piensa que el dinero hubiera podido utilizarse mejor todavía: www.reformbritain.com

Campaign for real education opina que la burocratización es excesiva: www.cre.org.uk

Una fundación privada, Sutton Trust, apoya proyectos para mejorar la calidad y la igualdad: www.suttontrust.com

También Success for all subraya la igualdad: www.successforall.net

Algunas direcciones a escuelas especializadas: Thomas Telford School www.ttsonline.net Harris CTC

www.harristct.org.uk Lodge Park Technology College

www.lodgepark.northants.sch.uk Notre Dame High School, (Sheffield, católico)

www.notredamehigh.norfolk.sch.uk Bacon's College (Londres, iglesia anglicana)

www.baconsctc.co.uk Northampton School for boys. www.nsb.northants.sch.uk

Newham Sixth Form college (Londres) www.newwic.ac.uk

Selly Park Technology College for girls (Birmingham) www.sellyprk.bham.sch.uk
Emmanuel City Technology College (Gateshead, cristiano)
www.emmanuelctc.org.uk Jeff Joseph Sale Moor Technology College (Cheshire)
www.jeffjoseph.trafford.sch.uk

Para encontrar información sobre el informe PISA, véase www.sourceOECD.org Los informes TIMSS y PIRLS se encuentran en <http://timss.bc.edu>

Bibliografía

Atkinson, Terry & Claxton, Guy (ed). *The intuitive practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press [2000] 2003.

Barber, Michael. *The Learning Game. Argument for an Education Revolution*. London: Indigo, 1996

Beck, John & Earl, Mary (ed). *Key Issues in Secondary Education*. London – New York: Continuum, 2003.

Brumfit, Christoffer (ed). *Language Education in the National Curriculum*. Oxford, Blackwell, 1995.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartlant, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office, 1966.

Creasy, Barry "El National Curriculum británico y su evaluación". En *Evaluación e innovación en el sistema educativo. III Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM)*. Madrid: Comunidad de Madrid, 2006.

Cox, Brian (ed). *Literacy is not enough. Essays on the importance of reading*. Manchester: Manchester University Press, 1998.

Cowley, Sue. *Getting the buggers to behave 2*. London: Continuum, 2001.

Cullingford, Cedric. *The Best Years of Their Lives? Pupils' Experiences of School*. London: Kogan Page, 2002.

Davies, Nick. *The School Report. Why Britain's Schools are Failing*. London: Vintage, 2000.

Delibes Liniers, Alicia. "Evaluación de los resultados en la educación obligatoria". En *Evaluación e innovación en el sistema educativo. III Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM)*. Madrid: Comunidad de Madrid, 2006.

Ekborg, Margareta. *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Gotemburgo: Acta universitatis gothoburgensis, 2002.

Elkin, Susan. *Techniques for Excellence. Top Performing Comprehensive Shares the Secrets of its Success*. London: Technology Colleges Trust, 2000.

Enkvist, Inger. *La educación en peligro*. Madrid: Unisón, 2000.

Freeman, Joan. *Gifted Children Grown Up*. London: David Fulton, 2001.

Gardner, Roy, Cairns, Jo & Lawton, Denis. *Faith Schools. Consensus or conflict?* London – New York: RoutledgeFalmer, 2005.

Gilbert, Francis. *I'm a teacher, get me out of here*. London: Short books, 2004.

Griffith, Rhys. *National Curriculum: National Disaster? Education and Citizenship*. London: Routledge, 2000.

Hayes, Dennis (ed). *The RoutledgeFalmer Guide to Key Debates in Education*. Abingdon – New York, 2004.

Haw, Kaye. *Educating Muslim Girls. Shifting discourses*. Buckingham–Philadelphia: Open University Press, 1998.

Häggsström, Olle. "Det är dags att göra upp räkningen". Axess, mayo 2004.

Jesson, David. *Value Added and the Benefits of Specialism*. London: Technology Colleges Trust, 2002.

Educational Outcomes and Value Added by Specialist Schools. 2002. London: Specialist Schools Trust, 2002.

Jones, Ken. *Education in Britain 1944 to the Present*. London: Polity, 2003.

López Rupérez, Francisco. "El Estudio Pisa 2003, Resultados de interés". En *Evaluación e innovación en el sistema educativo. III Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM)*, Madrid: Comunidad de Madrid, 2006.

Ma, Liping. *Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1999.

Marton, Ferenc, Dall'Alba, Gloria & Tse Lai Kun. *The Paradox of the Chinese Learner*. Departamento de pedagogía, Universidad de Gotemburgo. Sin año. Esténcil.

- Nilsson, Nils-Erik. *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö: Malmö högskola, 2002.
- Olsen, Jerry & Cooper, Paul. *Dealing with disruptive students in the classroom*. London-New Cork: RoutledgeFalmer, [2001] 2004.
- Phillips, Melanie. *All must have prizes*. London: Warner, [1996] 1997.
- Prickett, Stephen & Erskine-Hill, Patricia (ed). *Education! Education! Education! Ethics and the Law of Unintended Consequences*. London: Imprint Academic, 2002.
- Rudd, P., Aiston, S., Davies, D., Rickinson, M. & Dartnall, L. *High Performing Specialist Schools: what makes the difference? How six schools have overcome the odds and achieved excellent results*. London: Technology Colleges Trust, 2002.
- Ryan, Conor. *Freedom from Failure*. London: Centre for Policy Studies, 2002.
- Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: SOU 2002:111.
- Smith, Jonathan. *The Learning Game. A Teacher's Inspirational Story*. London: Abacus, [2000] 2001.
- Smith, Peter K. (ed) *Violence in Schools. The Response in Europe*. London: Routledge-Falmer, 2003.
- Southern, Thomas W. & Jones, Eric D. (ed). *The academic acceleration of gifted children*. New York – London: Teachers College Press, Columbia University, 1991.
- Specialist Schools: an evaluation of progress*. London: Ofsted, 2001.
- Sternberg, Robert J. & Davidson, Janet E. *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, [1986] 2005. 2^a ed.
- Stevenson, Harold W. "Learning from Asian Schools". *Scientific American*, dic. 1992.
- Stevenson, Harold W. & Stigler, James W. *The Learning Gap. Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. New York: Touchstone, 1992.
- Stigler, James W. & Hiebert, James. *The Teaching Gap. Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press, 1999.

Tomlinson, Sally. *Education in a Post-Welfare Society*. Buckingham: Open University Press, 2001.

Tooley, James. *Reclaiming Education*. London – New York: Cassell, 2000.

Tooley, James & Howes, Andy. *The Seven Habits of Highly Effective Schools*. London: CTC-Trust, 1999.

Tymms, Peter & Ritz-Gibbon, Carol. "Standards, achievement and educational performance: a cause for celebration?" *Education, Reform and the State*. 1976-2001. (ed). Phillips, Robert & Furlong, John. London: Routledge, 2001.

Wells, Gordon. *The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder-Stoughton, 1985.

Winkley, David. *Handsworth Revolution. The Odyssey of a School*. London: De La Mare, 2002.

Wolf, Alison. *Does Education Matter? Myths About Education and Economic Growth*. London: Penguin, 2002.

Woodhead, Chris. *Class War. The State of British Education*. London: Time Warner, 2002.

Wragg, Ted. *Education, education, education*. London – New York: RoutledgeFalmer, 2004.

En 1996, con ocasión del Congreso del Partido Laborista, Tony Blair prometió que si llegaba a ganar las elecciones las tres áreas prioritarias de su gobierno serían: "*Education, Education, Education*".

En 1997, cuando Blair se convirtió en el Primer Ministro del Reino Unido, fiel a sus promesas electorales, emprendió una reforma educativa que está sirviendo para reconducir la enseñanza pública de su país.

Cuatro años más tarde presentó a la prensa el programa electoral del partido laborista para las elecciones del 2001 y lo hizo con una declaración que supuso un duro golpe para la pedagogía progresista del siglo XX: "A pesar del idealismo que acompañó la creación de las *Comprehensive Schools*, solamente una minoría de alumnos ha conseguido resultados aceptables. Ha llegado la hora de poner fin a la 'comprensividad' que ha hecho fracasar a muchos escolares durante 35 años."



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Ordenación Académica