

La educación literaria
ante los retos de la rendición de cuentas
y la tecnología digital

Vicente García-Martínez



Direcció

Dr. Josep Ballester-Roca

Dr. Joaquim López-Río

Tesi Doctoral

Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques
Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura
Universitat de València Estudi General

Juny 2023

Aquesta tesi doctoral va ser dipositada a València al juny de 2023, dirigida pel Dr. Josep Ballester-Roca i pel Dr. Joaquim López-Río.

I n m e m o r i a m

Tomás García Antón (★1897 - †1980)

Asunción Guilabert Marco (★1904 - †1990)

José Martínez Vera (★1913 - †1979)

Josefa Pascual García (★1913 - †2005)

Juan García Guilabert (★1928 - †1998)

Enrique Zanón Balaguer (★1933 - †2013)

D e d i c a t ò r i a

Este treball s'ha pogut escriure gràcies a Lola, la d'infinita paciència; també gràcies a mos pares (Fina i Vicent), a les meues germanes (Susi i Fina, o Fina i Susi, o Sufina i Fisusi) i als meus nebots (en ordre d'arribada, Juan, Carlos, Asbel i Dánae). No oblide mon tio Ángel, ni Josep Lluís i Neus, ni Roser i Laia.

Dedique este treball a tots ells, la meua família, que sense esperar res a canvi sempre estan disposats a acudir en ajuda meua.

També, a una mestra d'Educació Infantil, Aurorín, i a un professor d'Educació Secundària, Agustín Baizán: la primera m'ensenyà a traçar les primeres grafies i a disfrutar dels primers contes; el segon m'obrí la porta a la literatura que perdurarà molt més enllà que esta investigació. Als dos, gràcies: no cap en estes línies la gratitud que es mereixen per una vida sencera dedicada a educar.

A g r a ï m e n t s

A Ximo López, mestre de vida i, casualment, codirector d'esta tesi doctoral.

A Josep Ballester, pel suport amical, callat i pacient més enllà del deure acadèmic mentre patia circumstàncies personals molt adverses.

A Francesc J. Hernández, font de tota la generositat que un company pot desitjar.

A Emili Llorca, que amb una telefonada canvià el rumb de la meua vida.

A Amèlia Arbiol, per la porta sempre oberta.

A Vicent Gimeno, el millor company que es pot trobar.

A Manuel Fernández Navas i Pablo Beltrán Pellicer, pel seu suport virtual incansable.

A Dánae Bohigues García, neboda i correctora implacable.

A tots, gràcies.

E x o r d i o

José Arcadio Buendía pasó los largos meses de lluvia encerrado en un cuartito que construyó en el fondo de la casa para que nadie perturbara sus experimentos. Habiendo abandonado por completo las obligaciones domésticas, permaneció noches enteras en el patio vigilando el curso de los astros, y estuvo a punto de contraer una insolación por tratar de establecer un método exacto para encontrar el mediodía. Cuando se hizo experto en el uso y manejo de sus instrumentos, tuvo una noción del espacio que le permitió navegar por mares incógnitos, visitar territorios deshabitados y trabar relación con seres espléndidos, sin necesidad de abandonar su gabinete. Fue esa la época en que adquirió el hábito de hablar a solas, paseándose por la casa sin hacer caso a nadie, mientras Úrsula y los niños se partían el espinazo en la huerta cuidando el plátano y la malanga, la yuca y el ñame, la ahuyama y la berenjena. De pronto, sin ningún anuncio, su actividad febril se interrumpió y fue sustituida por una especie de fascinación. Estuvo varios días como hechizado, repitiéndose a sí mismo en voz baja un sartal de asombrosas conjeturas, sin dar crédito a su propio entendimiento. Por fin, un martes de diciembre, a la hora del almuerzo, soltó de un golpe toda la carga de su tormento. Los niños habían de recordar por el resto de su vida la augusta solemnidad con que su padre se sentó a la cabecera de la mesa, temblando de fiebre, devastado por la prolongada vigilia y por el encono de su imaginación, y les reveló su descubrimiento:

- La tierra es redonda como una naranja.

Gabriel García Márquez, Cien años de soledad, 1967

P ó r t i c o

Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.
2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 30

Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

Índice general

1. Nota previa: convenciones	21
1.1. Sobre la maquetación	22
1.2. Las fuentes de la investigación	22
1.3. Normas de citación neutras: ISO (690.2010)	23
1.4. La importancia de la fecha de primera publicación	24
1.5. El número normalizado de la referencia	24
1.6. El problema del soporte en las referencias	24
1.7. Las versalitas en los apellidos	25
1.8. La paginación en los libros electrónicos	25
1.9. La URL en las referencias localizables en Internet	26
1.10. Paráfrasis y citas literales	28
1.11. Citaciones literales de otras lenguas	28
1.12. Notas a pie de página	29
2. Introducción	31
2.1. Introito	31
2.1.1. La resistencia al cambio	32
2.1.2. Un disparador emocional y otro intelectual	36
2.2. Justificación de un objetivo ambicioso	41
2.3. Pregunta y estructura de investigación	43
2.4. Referentes del título de la tesis doctoral	46
2.4.1. Los referentes de la educación literaria	46
2.4.2. Rendición de cuentas y tecnología digital	49
3. Marco teórico	61
3.1. Desde las Didácticas específicas	61
3.1.1. La competencia comunicativa: un escollo inesperado	64
3.1.2. La irrupción intermedial e intercultural	67
3.1.3. Del Mecrl y Pisa a la Lomloe: el tsunami intermedial y certificador	72
3.1.4. A hombros de gigantes	75

3.2.	Desde la Sociología	77
3.2.1.	Modernidad líquida, entornos (no) lineales, complejidad y aldea global	77
3.2.2.	Redes de poder y teorías crítica y del reconocimiento	86
3.2.3.	Antiesencialismo e interdisciplinariedad	94
3.2.4.	El neoliberalismo educativo: la doctrina del shock y la desigualdad	98
3.2.5.	Cartas marcadas y discurso educativo	108
3.2.6.	Ley de Campbell, heurísticas, incentivos y iatrogenia	112
3.3.	Desde la Psicología y la Neurociencia	122
3.4.	Evaluación, calificación, cualificación y toma de decisiones	131
3.4.1.	El <i>habitus</i> implícito	131
3.4.2.	Evaluación formativa \neq sumativa \Rightarrow calificación \Rightarrow certificación académica \neq cualificación profesional	133
3.4.3.	La toma de decisiones	137
4.	Metodología	143
4.1.	Las preguntas que (se) hacen los investigadores	143
4.2.	Paradigmas metodológicos de investigación	144
4.3.	Una tesis aplicada, interdisciplinaria y sociocrítica	148
4.3.1.	Eclecticismo e interdisciplinariedad en las referencias	149
4.3.2.	Sesgos asumidos	152
5.	Aritmomanía + accountability = iatrogenia & desigualdad	155
5.1.	El discurso aritmomaniaco del cientifismo	155
5.1.1.	<i>Hard vs. Soft Science</i> : el dilema de la toma de decisiones	159
5.1.2.	Operacionalización de conceptos en ciencia	164
5.1.3.	La denominada ciencia básica y su torre de marfil	166
5.1.4.	Aritmomanía, Ciencias Sociales y Humanidades	170
5.1.5.	Chomsky y el <i>Big Data</i> : se puede predecir sin entender	173
5.1.6.	Rituales estadísticos y la conjetura Feynman	175
5.1.7.	Los porqués del Ritual de la Hipótesis Nula	178
5.1.8.	La fragilidad del conocimiento científico	179
5.2.	La dificultad inherente de interpretar estadísticas	183
5.3.	La fiabilidad de los test estandarizados	196
5.3.1.	La ley de Campbell: ejemplos del NCLB	202
5.3.2.	Sobre la falibilidad en las pruebas diagnósticas	206
5.3.3.	Sobre la falibilidad en las PAU/Ebau	210
5.4.	Hipervigilancia y destrucción de confianza	215
5.5.	Un análisis crítico de la excelencia aritmomaniaca	224
5.5.1.	Excelencia e investigación	224

5.5.2.	Bachillerato de excelencia: la paradoja de la <i>shock doctrine</i>	233
5.5.3.	¿La excelencia aritmomaníaca selecciona a los mejores?	235
5.5.4.	¿Es un problema que se obtengan buenas calificaciones?	239
5.5.5.	La excelencia credencialista: una mirada cualitativa	245
5.6.	El discurso meritocrático: la cultura del esfuerzo	257
5.7.	El Efecto Mateo: el aumento de la desigualdad	262
5.8.	Las donaciones, fundaciones y empresas privadas	268
5.8.1.	La captación de fondos	268
5.8.2.	El peligro de las fundaciones privadas	269
5.8.3.	El recurso a empresas de apoyo y academias	271
5.9.	El endurecimiento de los procesos educativos	276
5.9.1.	Una mirada crítica a la educación concertada	276
5.9.2.	El milagro educativo asiático: ¿modelo a seguir?	278
5.9.3.	Cultura del esfuerzo = deberes + shadow education + largas jornadas escolares \implies ¿mayor rendimiento?	284
5.10.	¿Colaboramos o competimos? Críticas <i>ad hominem</i>	289
6.	La educación literaria en el laberinto aritmomaníaco	297
6.1.	Más de 30 años de Didáctica de la Lengua y la Literatura	297
6.1.1.	Literatura y ESO: una pérdida de protagonismo	297
6.1.2.	La didáctica específica y su encaje institucional	299
6.1.3.	La didáctica de la literatura como disciplina	303
6.1.4.	Un déficit estructural en la formación del profesorado	309
6.1.5.	Departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura	314
6.1.6.	La Educación Literaria y la inercia tradicionalista	317
6.2.	El discurso antipedagógico en el debate educativo	321
6.2.1.	Selección de textos antipedagógicos, luditas y nostálgicos	322
6.2.2.	Motivos para la refutación de la antipedagogía	331
6.2.3.	Refutación de la antipedagogía (I)	334
6.2.4.	Refutación de la antipedagogía (II)	337
6.2.5.	Refutación de la antipedagogía (III)	349
6.2.6.	¿Qué sabe la ciencia sobre los procesos de aprendizaje?	355
6.3.	El marco sobre la investigación lectora	366
6.3.1.	Los efectos benéficos de la literatura	367
6.3.2.	El peligro de leer y aprender en dispositivos digitales	377
6.3.3.	Alfabetización cultural + metacognición lingüística \neq aprendizaje	392
6.3.4.	Malentendidos sobre el constructivismo	402
6.4.	Los procesos de calificación en educación literaria	408
6.4.1.	El control de lectura como mecanismo aritmomaníaco	408
6.4.2.	La penalización ortográfica	411

6.4.3.	La insistencia metalingüística y metaliteraria	412
6.4.4.	Los exámenes de acceso a la universidad	416
6.4.5.	Las oposiciones	420
6.4.6.	El comentario de texto	422
7.	Conclusiones y propuestas	425
7.1.	Propuestas de futuro para la DLL	428
7.2.	Conclusiones	433
7.3.	Adenda de última hora	441
7.4.	Colofón	443
8.	Referencias	445

No me parecía lógico que la letra m se llamara eme, y sin embargo con la vocal siguiente no se dijera emea sino ma. Me era imposible leer así.

GARCÍA MÁRQUEZ (2015/2002, pos. 1452)

1

Nota previa: convenciones

La escritura es una convención; y dentro de las convenciones propias de la escritura, cabe distinguir, a mi modo de entender, tres grandes categorías: la convención ortográfica, por la que se adjudica la grafía {a} a un fonema /a/, se regula la división en palabras, o el uso de acentos gráficos; la convención textual, que dicta tanto la estructura y el estilo de los textos, como la división en partes de un texto, la voz narrativa, la adecuación al contexto, la cohesión sintáctica, o la selección léxica; y la convención tipográfica, que abarca todo aquello referido a convenciones de la escritura como formatos de encuadernación, tamaños de papel, márgenes, elección y uso de tipografías, aspecto visual de los documentos, y un sinfín de detalles más.

Una tesis doctoral —tal como me han remarcado mis directores— es un género en sí mismo: debe estructurarse de una manera determinada, cumplir unos requisitos de rigor en la información y en el análisis, y adoptar un tono y estilo de escritura sobrios y neutros. Por otra parte, una tesis debe ajustarse a unas normas de edición y considerar aspectos como las normas para citar la bibliografía, el tamaño de la caja de texto, cómo y cuándo parafrasear o copiar un fragmento de otro autor, y una cantidad significativa de arbitrariedades tipográficas específicas.

Esta disertación está escrita en español, y por tanto, la convención puramente ortográfica se evidencia con mirar la cubierta. Sin embargo, me gustaría aclarar unas cuantas ideas sobre las convenciones tipográficas (el diseño y otras elecciones del texto) y las convenciones textuales (en cuanto a estilo, tono y estructura narrativa) antes de comenzar.

1.1 Sobre la maquetación

Mi opción preferencial siempre ha sido $\text{\LaTeX} 2_{\epsilon}$ (pronunciado [lei'teh], <https://latex-project.org>), un lenguaje de procesamiento de textos, usado sobre todo por matemáticos o cualquier otro especialista que necesite escribir fórmulas de todo tipo. Sin duda, este sistema es el más potente que existe para manejar textos académicos. También, sin duda, apenas se conoce en Humanidades y Ciencias Sociales, por lo que mis directores me aconsejaron que lo abandonara para así reaprovechar y compartir este texto en un futuro; $\text{\LaTeX} 2_{\epsilon}$ obliga a insertar código en el texto mismo y dificulta, pues, una conversión sencilla al resto de procesadores convencionales más extendidos. No obstante, finalmente decidí usarlo para ahorrarme trabajo en la maquetación y la gestión de índices y contenidos.

He tomado las decisiones de maquetación de acuerdo con los parámetros por defecto de $\text{\LaTeX} 2_{\epsilon}$: utilizo la familia tipográfica de alta legibilidad *Latin Modern*, diseñada en sus diferentes estilos (*Roman*, *Mono*, *Typewriter*, *Sans Serif*, **Bold**, *Slanted*, *Italics*...) en consonancia con la tradición anglosajona y con los usos y costumbres académicos. Esta familia tipográfica es la versión 2.0 de la *Computer Modern* diseñada en los años 70 del siglo XX por Donald E. Knuth. Este matemático creó $\text{\LaTeX} 2_{\epsilon}$ para cubrir las necesidades de los investigadores de ciencias, ante las limitaciones técnicas de las imprentas de la época a la hora de representar con rigor las fórmulas. Programó, comenzando por el diseño de las tipografías y los símbolos matemáticos, este lenguaje de procesamiento de textos, el cual ha evolucionado hasta la actualidad de manera colaborativa y gratuita, al estilo de la comunidad *hacker*. Se puede obtener, pues, de manera gratuita (<https://goo.gl/B5yc6q>).

Esta tipografía permite un interlineado simple, que facilita la lectura, y unos márgenes generosos, con líneas entre 70 y 85 caracteres y páginas entre 30 y 40 líneas, proporción utilizada en la gran mayoría de libros destinados a la lectura de textos largos. Se respeta así el criterio de edición de tesis doctorales, que requieren al doctorando que deje espacio para las anotaciones de los revisores, pero sin necesidad de romper con las tradiciones de maquetación más habituales.

1.2 Las fuentes de la investigación

Evito el término *bibliografía* en favor de *referencias*, por su neutralidad respecto del soporte de la fuente de investigación. Tampoco utilizo *entrada bibliográfica*, o *investigación bibliográfica*. A pesar de que la mayoría de las referencias se publican como libros en formato tradicional (hojas encua-

dergadas), la cultura digital ha invadido el ámbito académico y, por tanto, documentos como los libros y artículos publicados en los diversos formatos digitales (pdf, epub, azw, mobi, etc.), o páginas web (blogs, prensa, páginas web institucionales o de proyectos de investigación...) son ya habituales.

Discrepo también de los criterios que segregan en listas diferenciadas todo aquello que no son artículos académicos o libros en formato tradicional (películas, obras musicales, mapas, imágenes, webgrafías, etc.), del corpus de referencias utilizados en una investigación. En mi opinión, tales criterios remarcan la superioridad del material impreso sobre el resto de soportes.

1.3 Normas de citación neutras: ISO (690.2010)

Como modelo para citar fuentes, uso las normas ISO (690.2010). He consultado las de la *American Psychology Association* (APA) (APA 2009), las de la *Modern Language Organization* (MLA) (MLA 2009) y también las de la Universidad de Chicago, más conocidas como *Chicago Style* o *Turabian* (TURABIAN 2013), por el apellido de la secretaria que las redactó por primera vez en los años 30 del siglo XX. Estos tres últimos sirven de base para la mayoría de estilos institucionales o editoriales en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales. El problema radica en que cada entidad reinterpreta estas normas de manera idiosincrática, como si buscara una individualización o imagen de marca dentro del mercado académico y editorial. Los manuales y libros de estilo bibliográfico abundan, en la especificidad del detalle nimio.

De hecho, desconozco si se ha estudiado en forma de tesis doctoral o publicación académica —no he sabido encontrarla—, pero sospecho que la proliferación descontrolada de estilos de citación obedece más a una lucha entre núcleos de poder académico e institucional, que a una estrategia de normalización de una práctica académica. Si la Ciencia —en mayúscula— es la búsqueda de un conocimiento más profundo de la realidad que nos envuelve y de nosotros mismos, la manera en que se citan las fuentes de referencia para acceder a la información debería ser lo más universal y uniforme posible; una convención de convenciones que permitiera un uso sencillo, riguroso y despojado al máximo de cualquier ideología que no sea la de la misma Ciencia. En cambio, centenares —miles— de revistas, universidades, departamentos, editoriales, etc. publican listas de referencias cada una con un formato distinto y crean nuevos sistemas de citación y matices sobre versiones anteriores de manera periódica.

Como consecuencia de esta disparidad, he elegido el estilo de citación de referencias promulgado por el organismo —al menos en teoría— más independiente en la determinación de convenciones: la *International Standard*

Organization (ISO). Las normas ISO (2010), con todos sus defectos, al menos pretenden homogeneizar: no importa que se apliquen en el campo de la física nuclear, las humanidades, o en ciencias sociales en una universidad del cono sur. Aspiran a convertirse y servir de referencia global para las referencias sin distinción de disciplinas o instituciones.

1.4 La importancia de la fecha de primera publicación

Incluyo, cuando no utilizo una primera edición, la fecha de esta. Añado al final de la referencia la fecha y los datos básicos (lugar y editorial) de la primera edición en caso de manejar una edición posterior a la primera o una traducción. Esto implica que si el número de edición no aparece en la cita se presupone que es la primera edición o una edición del mismo año y editorial (u otra apenas lejana en el tiempo). A mi juicio, este criterio debería incorporarse a los estilos de citación como norma para que autores, lectores y revisores sean conscientes de la cronología de las ideas que están exponiéndose en un texto, puesto que esta afecta a la interpretación adecuada de los mismos.

1.5 El número normalizado de la referencia

Aporto, a menos que la referencia no lo posea, el *International Standard Book Number* (ISBN) o el *Digital Object Identifier* (DOI). Opino que debería convertirse en uno de los elementos obligatorios para la citación de referencias. En caso de que aparezca el DOI de un artículo académico, omito la *Uniform Resource Locator* (URL), es decir, la dirección de la página web. En caso de que no aparezca el DOI, aporto la URL.

1.6 El problema del soporte en las referencias

Puesto que la legislación obliga a generar uno de estos números estandarizado por cada edición en un formato o soporte diferente de una misma obra, su inclusión elimina la necesidad de especificar el soporte utilizado. Solo en caso de que no posean esta identificación inequívoca, se debe especificar el soporte (DVD, en línea, CD...) o el formato del fichero digital (docx, epub, txt, pdf, mp4, jpeg...). También se debería citar en el caso de que el soporte o el formato del fichero digital sean información clave para la investigación que se realice (por ejemplo, en un estudio sobre las ediciones de una película en diferentes países).

En esta tesis, cuando me refiero a un artículo en un diario consultado en Internet, especifico “[en línea]” para aclarar que utilizo la versión digital del diario; pero en el caso de los libros digitales, simplemente pongo su ISBN. En los artículos obtenidos de bases de datos documentales de revistas, especifico el DOI o, en su defecto, especifico “[en línea]”.

1.7 Las versalitas en los apellidos

En la actualidad, se tiende a evitar cualquier diferenciación tipográfica en los apellidos de los autores tanto en el texto como en la lista final de referencias, y se utiliza la tipografía usada en el texto. En todo caso, se usa la MAYÚSCULA, pero no se prescribe al respecto. Por respeto a la tradición tipográfica clásica, utilizo la VERSALITA para los apellidos. De esta manera, se facilita la localización visual de las fuentes en el flujo del texto y en la lista de referencias, más todavía con el sistema autor-año, de uso consuetudinario en la mayoría de las ciencias sociales. Cabe añadir que, si se escribe el nombre propio sin abreviar las iniciales y sin VERSALITA o MAYÚSCULA, se puede producir confusión entre apellidos y nombres, sobre todo en el caso de los autores con apellidos o nombres compuestos. Escojo, pues, la VERSALITA por *manchar* (tipográficamente) menos la caja de texto que la MAYÚSCULA. Por el mismo motivo, para la cursiva elijo la variación *slanted* en lugar de *italics* en caso de que corresponda su uso.

1.8 La paginación en los libros electrónicos

Los libros electrónicos, como pueden ajustar el tamaño de la letra, no miden la cantidad de páginas, sino que utilizan *locations*, ‘posiciones’. Cada posición equivale a 128 *bytes*, unas 22 o 23 palabras (en inglés), pero en esos 128 *bytes* se incluyen los códigos invisibles para mostrar cursivas, negritas, etc. Este tema se discute, por ejemplo, en KINDLETTE (2010). En TURABIAN (2013, 245) se recomienda que, en caso de no poder utilizar la página como elemento localizador, se especifique el capítulo, apartado o párrafo de la cita. Aunque esta estrategia se necesita en documentos sin números de página, mantiene el marco mental de la cultura Gutenberg: si es un libro electrónico, ¿no resultará más práctico escribir en el buscador del programa o aparato de lectura parte de la cita y el buscador mismo la localizará?

La empresa Amazon, con su reproductor Kindle, en la mayoría de los libros publicados después de 2011, incluye la paginación del libro a partir del cual se ha diseñado la edición digital (SORREL 2011). Sin embargo, en los primeros libros electrónicos (el primer Kindle se lanzó al mercado en 2007)

o en los que la editora no incluye esa información en el archivo digital, solo existe el mecanismo de la posición. Así pues, elijo la posición en los libros electrónicos que no aparece la página, y la página en los que sí que aparece. Citar por el capítulo, apartado o número de párrafo provoca una longitud excesiva de las referencias en el *continuum* del texto y, por tanto, lo descarto como método de citación.

1.9 La URL en las referencias localizables en Internet

Resulta impensable que alguien copie letra a letra la dirección web de esta referencia para acceder a ella en Internet:

ÁLVAREZ, Pilar, 2013. Maestros suspensos en primaria. *El País* [en línea] Marzo, 14. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/13/actualidad/1363202478_209351.html

En caso de leer este trabajo —o cualquier otro— en formato electrónico (pdf, libro electrónico...), se pulsaría sobre el enlace y se accedería a la noticia o fichero enlazado. En formato electrónico, el enlace estaría incluido en el título de la referencia y quizás ni siquiera aparecería especificada la URL.

ÁLVAREZ, Pilar, 2013. Maestros suspensos en primaria. *El País* [en línea] Marzo, 14.

Además, se puede apreciar cómo la longitud de las URL provoca no pocos problemas de maquetación en la mayoría de procesadores de texto más habituales (Microsoft Word, Pages, Nisus Writer Pro, Mellel, etc.), ya que dificulta la división de palabra a final de línea.

Considero razonable pensar que cualquier usuario que busque la referencia a un artículo académico, una noticia de prensa o una página web en Internet no copiará carácter por carácter la dirección que le aparece en una lista de referencias, sino que utilizará un buscador para encontrarla (Google, Yahoo, Bing, una base de datos, etc.) y después comprobará que, en efecto, la fecha, el título y el autor coinciden.

Si se compara Internet con una gran biblioteca con miles de millones de direcciones, cuando un estilo de citación obliga a incluir la URL, está solicitando que copiemos la localización de esa referencia; en clara analogía, ¿por qué no se solicita la localización de la referencia al citar un libro en formato tradicional? Me explico: si hemos consultado un libro en la biblioteca de la Universitat de València, ¿qué signatura bibliográfica (ED D1.2/XAXDSAF) posee?; ¿en qué biblioteca, planta, sala de lectura y estantería lo podemos encontrar?; ¿está en nuestra casa porque lo hemos comprado?; ¿o fue un libro prestado por un amigo y ya se lo hemos devuelto?

Con este ejercicio de comparación crítica, pretendo argumentar que existe una desconfianza hacia todo lo relacionado con la virtualidad digital. El ámbito académico demuestra su recelo hacia los nuevos medios virtuales exigiendo mucha más información de la habitual para localizar e identificar estas referencias. Es cierto que, durante los primeros años de Internet, las URL variaban o desaparecían porque la falta de estandarización y la novedad que suponía la red generó millones de páginas que dejaron de funcionar o actualizarse. Con el tiempo, la mejora tanto en la gestión de URLs como en su estandarización ha reducido el problema en gran medida. Además, ¿no sucede lo mismo con los libros encuadernados?; ¿no se agotan?, ¿o no están solo al alcance de determinados investigadores o bibliotecarios? Internet también dispone de un archivo y una máquina del tiempo en que se puede observar cómo era una página web tiempo atrás (*Wayback Machine* en <https://archive.org>). Al fin y al cabo, que una URL desaparezca supone el mismo problema que un libro en formato tradicional se agote: se busca en los canales no habituales.

Vivimos en un momento de transición entre la cultura Gutenberg y la cultura digital y convenciones como las de citación de referencias sufren los vaivenes propios de momentos de incertidumbre. Los números normalizados (ISBN, DOI, *International Standard Serial Number* (ISSN)) son una de las respuestas a este desbarajuste estilístico, puesto que identifican cada referencia inequívocamente.

Así pues, por respeto a los criterios ISO (2010) y las prácticas más comunes, mantengo las URL a pesar de opinar que, excepto en referencias a blogs y fórums, correos electrónicos y otras redes sociales con línea temporal propia, resultan innecesarias.

Puesto que las URL provocan problemas en la división de palabras a final de línea —un problema difícil de solucionar en los procesadores de texto más habituales—, las sustituyo por la versión abreviada de la dirección de la página web que generan los acortadores de direcciones URL, como por ejemplo <https://www.shorturl.at>. También elimino el color azul y subrayado con que se suele identificar tipográficamente las URL, ya que este texto no se imprimirá en color. Para diferenciarlas del resto del texto utilizo la variante tipográfica `mono`, de ancho fijo.

Por último, tampoco aportó la información sobre fechas de último acceso o consulta en noticias de prensa o artículos científicos. De acuerdo con la comparación anterior, equivale a solicitar la fecha en que se compró, se tomó prestado de una librería o de un amigo, o a preguntar cuándo se leyó un libro o artículo encuadernado. En todo caso, reseño si el enlace utilizado no continúa operativo en el momento de presentar este trabajo.

1.10 Paráfrasis y citas literales

Este trabajo adopta una metodología hermenéutica, lo cual implica analizar y contextualizar numerosas lecturas procedentes de diversos ámbitos (prensa, libros académicos o de divulgación, páginas webs académicas o de divulgación, fórums en Internet, etc.). Ante esta realidad, prefiero citar las palabras originales antes que parafrasearlas para que el lector acceda tanto a las palabras del autor original como a mi interpretación como investigador. Además, bastantes de las referencias provienen del inglés y no están publicadas en español y, por tanto, la traducción de estos fragmentos permite el acceso a quien no lo domine.

En última instancia, aplico este criterio por humildad: si otro autor ya ha expresado una idea y además es la fuente primaria de una idea, ¿para qué modificar sus palabras si no puedo mejorar su exposición? Solo uso la paráfrasis para aligerar el texto de citas cuando se concentren más de las habituales o para relacionar esos conceptos con los de otros autores o con ideas propias.

Cualquier destacado en negrita dentro de las citas literales será mío. Por otra parte, las cursivas en estas serán del autor original en caso de no aparecer ninguna aclaración.

1.11 Citaciones literales de otras lenguas

Las referencias en catalán, gallego o portugués no se traducirán. En el caso de las referencias en inglés, las traducciones son mías, incluso cuando existe edición en español o catalán, puesto que uso mayoritariamente originales en inglés para evitar las traducciones deficientes y acceder de primera mano a las palabras del autor; siempre que, por supuesto, haya utilizado la edición original en inglés y no la española. Por tanto, no especifico la autoría de la traducción en ninguno de los fragmentos utilizados a lo largo del texto: si la referencia está en inglés, la traducción es mía; si se produce otra situación, se aclara entre corchetes ([]).

Algunos de los fragmentos traducidos del inglés corresponden a entradas de blog, entrevistas o transcripciones de conferencias. En unos pocos casos, se trata de un lenguaje coloquial con multitud de sobreentendidos y omisiones de referentes, además de un uso indiscriminado de la oración impersonal en segunda persona y cambios de la voz narrativa (impersonal-personal, primera-segunda-tercera/singular-plural). Por fidelidad al texto, dejo estas impersonales y cambios de voz narrativa tal como aparecen en el texto; pero en el caso de los sobreentendidos, juegos de palabras, frases hechas, locuciones

idiosincráticas, omisiones de deícticos, o de referentes no claros, incluyo entre corchetes las aclaraciones pertinentes. Si no aparece ninguna otra aclaración, todo inciso en citas es mío y aparece entre corchetes.

1.12 Notas a pie de página

En beneficio de la fluidez, renuncio al uso de las notas a pie de página. Solo utilizo un par de ellas para aclarar el significado de algún término. Desde el punto de vista de la escritura, he adoptado este criterio como disciplina personal para evitar las digresiones que conduzcan la fluidez narrativa hacia vías muertas. Donald E. Knuth (el padre de $\text{L}^{\text{A}}\text{T}_{\text{E}}\text{X } 2_{\epsilon}$) afirma que “Los autores que están interesados en una buena exposición deberían evitar las notas a pie de página cuando sea posible, puesto que las notas tienden a distraer” (KNUTH 1996/1984, 117); un poco más adelante, en la misma página, al tratar el tema de las notas al pie para aclaraciones a textos incluidos en los pies de figura, remarca que “En circunstancias tan complejas se debería reconsiderar si se está utilizando el formato más apropiado para la exposición de las ideas” (ÍBIDEM).

Este razonamiento puede parecer radical en exceso, pero, sin duda, el abuso de notas al pie o al final del documento para introducir información complementaria o ampliar fuentes deriva en una lectura entrecortada y farragosa. La ausencia de notas al pie permite seguir el hilo narrativo con mayor facilidad. He tomado, pues, en consideración y con total seriedad esta anécdota:

Una vez, pregunté a una joven doctoranda si su repentino pelo canoso se debía a una enfermedad o a una tragedia personal; ella respondió: “fueron las notas a pie de página”.

Joanna Russ, How to Suppress Women’s Writing
(Encontrada en <http://goo.gl/tQ4eWk>)

*Bosses de plàstic, cintes de casset,
motor d'explosió, uralita, kleenex, tampax,
rellotge de quars, polièster, radar, cinema,
fusió nuclear, cremallera, màquina d'escriure qwerty,
bomba atòmica, turbina, vitroceràmica, bolígraf,
llum estroboscòpica, biquini, plaques solars,
totes ses coses modernes han esperat molt,
llenguatge binari, theremín, minifalda, niló.*

*Totes ses coses modernes, totes ses coses modernes
han esperat molt.*

*Totes ses coses modernes, totes ses coses modernes
s'han enfadat molt.*

ANTÒNIA FONT (2011)

2

Introducción

2.1 Introito

De los 10 a los 20 años, viajaba con mi padre a La Mancha, a un lugar cuyo nombre recuerdo pero que no viene a cuento nombrar, durante muchos de los fines de semana de la temporada de caza que transcurre de octubre a febrero. Como por arte de magia, el viaje duraba siempre cuatro horas. Salíamos de Oliva con el sol templado de las cuatro de la tarde y llegábamos con el frío seco manchego de las ocho de la noche.

Algunas veces, viajaba con nosotros algún otro cazador, por lo que me sentaba detrás a escuchar las “conversaciones de mayores”. Pero algunas otras, sobre todo cuando yo era más pequeño, viajábamos solos. Si esto ocurría, me sentaba delante y, como todo padre, el mío me contaba historias, muchas historias: desde los problemas para trabajar y montar una empresa —las veces que le habían querido engañar—, hasta chascarrillos de bar de pueblo, pasando por las mil anécdotas que toda familia puede narrar en mil versiones distintas.

Todas estas historias —que aún las escucho de vez en cuando durante las comidas familiares— solo pretendían entretener las cuatro largas horas de viaje. Al menos eso pensaba yo: “¡este hombre no para de hablar!”. El tiempo, sin embargo, coloca cada elemento en su punto exacto de la cadena, y ahora, casi 40 años después y escribiendo las primeras páginas de una tesis doctoral, entiendo mucho mejor por qué mi padre no paraba de contar y repetir historias durante las cuatro horas de viaje de muchos fines de sema-

na de mi adolescencia. Mi padre no quería más que educarme, enseñarme, transmitirme lo que él sabía: sus recuerdos, sus dificultades, sus frustraciones, sus desconfianzas, sus anhelos... todo lo que un padre quiere que su hijo recuerde y aprenda de su experiencia con la esperanza de ahorrar alguna curva del camino a su hijo. Nada mejor que una historia para intentarlo.

Recuerdo una de las anécdotas más divertidas que me contó. Más bien me parece divertida ahora, puesto que, a modo de magdalena de Proust, me ha traído al presente aquellos viajes vespertinos hacia La Mancha. Un día me contó entre risas lo desconcertado que se quedó cuando su madre y su abuela —mi abuela y bisabuela— se negaban a comprar, a pesar de la insistencia de mi padre y mis tíos, una lavadora automática porque “no deja bien la ropa y la rompe”. O cómo también se mostraron reacias a comprar... ¡una nevera!: “A saber lo que lleva dentro eso y si no nos moriremos de esas cosas tan modernas de plástico que le ponen. No hay nada como el hielo o una buena alacena”. La lección resulta evidente: aunque el avance tecnológico sea obvio, las personas tienden a refugiarse en aquello que conocen, a pesar de las incomodidades evidentes —e incluso perjuicios— que supone mantener las viejas costumbres. A los humanos, como animales que somos, nos encanta la rutina, saber exactamente qué sucederá por la mañana del día siguiente, puesto que esa sensación de poder nos da seguridad, y la seguridad, autoestima.

2.1.1 La resistencia al cambio

Cualquier novedad, ya sea tecnológica o social, filosófica o moral, implica modificar roles sociales y rutinas arraigadas, y redefinir la posición del yo respecto de la nueva realidad. Supone, pues, un temor a perder la posición adquirida en el viejo paradigma y, además, un esfuerzo por encontrar un lugar en el nuevo. Por tanto, genera resistencias de todo tipo. El ser humano llega a límites insospechados y, como dice el refrán, tropieza dos veces con la misma piedra. En frase atribuida a Einstein, se califica de locura este comportamiento: “Locura es hacer una y otra vez lo mismo y esperar un resultado distinto”.

En otra vuelta de tuerca, la insistencia en el error no solo afecta a lo que se podría denominar la “sabiduría popular” o “gente corriente”. La historia de la ciencia está repleta de ejemplos de tozudería institucional ante los avances científicos y sociales —las instituciones religiosas, junto con las universidades, encabezan este *ranking*—. Galileo padeció persecución ideológica y profesional por salirse del paradigma establecido y solo el tiempo lo ha colocado en el lugar preminente que merecen sus descubrimientos. Einstein mismo echó por tierra el concepto de éter para formular su teoría de la

relatividad: descartó la que se consideraba sabiduría convencional mientras trabajaba en una oficina de patentes, desde fuera de la universidad, para avanzar en el conocimiento.

En un ámbito más social, si bien la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* se promulgó tras la Segunda Guerra Mundial, en 1948 (<http://bit.ly/1QuA7mC>) inspirada en la *Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano* francesa de 1789, aún hoy la desigualdad resulta evidente en cualquier lugar del mundo. En los Estados Unidos de América (EUA), por ejemplo, la abolición de la esclavitud en el siglo XIX —que provocó una guerra civil y el asesinato del presidente que la promulgó, Abraham Lincoln— no supuso una equiparación real entre blancos y negros. De hecho, un siglo después, un joven reverendo de raza negra, Martin Luther King Jr., fue asesinado defendiendo la promulgación y aplicación de la Ley de Derechos Civiles para conseguir la igualdad *de facto* entre blancos y negros. A pesar de estos sacrificios y de reconocer los múltiples avances de la comunidad afroamericana en Estados Unidos —escribo estas líneas durante el mandato de Barack Obama, afroamericano—, aproximadamente el 39% de la población penitenciaria norteamericana se adscribe a la etnia afroamericana a pesar de que solo un 13% de la población total estadounidense pertenece a esta raza.

La existencia de leyes y la evidencia científica no garantizan el cambio social; de hecho, en una primera fase, provocan un fuerte rechazo en la medida que atacan el *statu quo* aceptado, aunque sea a todas luces injusto o falso de acuerdo a los nuevos descubrimientos. La existencia y promulgación de leyes o la evidencia científica son condiciones necesarias para todo cambio social, mas no son condiciones suficientes. Se necesita una lucha por la legitimación que permita que el *statu quo* adopte como suyas las premisas de las nuevas leyes y evidencias científicas para así permear la sociedad. También resulta imprescindible una base social amplia que utilice esas innovaciones y demuestre su efectividad: de esta manera se contagia, contrasta y mejora su aplicación, hecho que refuerza y acelera el proceso de reconocimiento. Sin esta base social amplia —o al menos influyente— se complica la adopción de avances tecnológicos o ideológicos.

Muchas veces, no se trata de que no exista una formulación ordenada y coherente de un paradigma (social, científico, político...), sino de que la sociedad no está lista para aceptarlo, o de que las leyes y su desarrollo normativo lo contradicen, o de que un determinado grupo de presión con intereses económicos o de poder boicotea la aplicación del nuevo conocimiento. Las polémicas generadas en torno al problema del petróleo como fuente de energía y el cambio climático ejemplifican esta idea casi sin necesidad de explicarlas. La mal llamada medicina homeopática es otro ejemplo; también el tema de esta tesis: la educación literaria. De la misma manera que me fascinaba la

historia de mi abuela que no quería comprar una nevera, me llama poderosamente la atención el inmovilismo con que se trabaja la literatura en el sistema educativo desde la Educación Infantil hasta la misma Universidad.

A pesar de que los procesos de innovación pedagógica aquí en España se retomaron en los años setenta del siglo XX —no olvido la escuela republicana anterior a la guerra civil española— la enseñanza de la literatura apenas ha renovado las estrategias pedagógicas y evaluadoras. Una observación somera de libros de textos, exámenes de cualquier nivel educativo, las oposiciones de acceso a la función docente o la Evaluación de Bachillerato de Acceso a la Universidad (Ebau), revela un estado de la cuestión que —con honrosas excepciones— continúa anclado en la didáctica más tradicional: controles de lectura memorísticos, comentarios de texto guiados de corte filológico, lecturas obligatorias de clásicos, reconocimiento y definición de figuras retóricas, métrica...

En efecto, la educación literaria, que propone una enseñanza de la literatura de corte constructivista y de vocación ciudadana más que académica, tropieza con el muro de la inercia más tradicional en la cotidianeidad de las aulas. Se han publicado miles de artículos y libros que proponen un modelo pedagógico y evaluador diferente al tradicional, pero el viejo régimen —digámoslo así— perdura e incluso se consolida. Tanto el control sobre los procesos evaluadores, es decir, tanto quién diseña los exámenes o las pruebas, con qué contenidos, y con qué propósito, como el control sobre el discurso de cómo debe ser la educación, determinan la actitud de estudiantes, profesores, gestores educativos y padres.

Por más que desde las Facultades de Magisterio, Pedagogía o Formación del Profesorado se insista y forme a los futuros profesores en un modelo constructivista de aprendizaje de la literatura, si los procesos evaluadores y de toma de decisiones sobre el futuro profesional o académico de los estudiantes, y el control del discurso educativo están en manos de quienes continúan proponiendo, por ejemplo, una Ebau basada en el esquema autor-género-movimiento-época, y continúan evaluando con un comentario de texto de rúbrica cerrada y estricta (o una enorme cantidad de preguntas tipo test), finalmente la comunidad educativa obviarán la perspectiva constructivista y se centrará en satisfacer la demanda planteada en esta rúbrica cerrada y estricta. Proponer una formación del profesorado constructivista en un sistema educativo que no es evaluado ni evalúa desde el constructivismo, aboca a una paradoja de tal calibre, que provoca la desafección de los futuros profesores, que observan desconcertados la desconexión existente entre cómo se les forma y cómo se les evalúa. Esta paradoja se acentúa cuando toman contacto por primera vez con la realidad que se encuentran al llegar a las aulas.

Este contrasentido queda al descubierto con toda crudeza si consideramos que la legislación educativa en vigor aquí en España, tanto en la educación preuniversitaria (LOE (2006), LOMCE (2013), LOMLOE (2020)), como en la educación superior (LOU (2001) / Proceso de Bolonia), es de clara inspiración constructivista y competencial; al menos en los objetivos generales. Institucionalmente, el mantra internacional en educación durante los últimos treinta años ha sido que los estudiantes deben acabar los estudios “sabiendo hacer” más que solo “sabiendo” —matiz competencial—; y que deben “aprender a aprender” —matiz constructivista— para así garantizar que los ciudadanos generan la capacidad de “aprender a lo largo de la vida” (*Long Life Learning*).

Los conceptos “saber hacer”, “aprender a aprender” y “aprendizaje a lo largo de la vida” entraron en la palestra internacional en el año 1996 de la mano de *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*, también conocido como *Informe Delors* por su ilustre coordinador, Jacques Delors (DELORS 1996). Este trabajo encargado por la Unesco está presente, de manera más o menos explícita, en la mayoría de las legislaciones educativas posteriores a su publicación en 1996. La Unesco lo encargó ante la oleada de cambios sociales propiciados por los cambios tecnológicos y la enorme capacidad de generar información de los nuevos *mass media* en una sociedad cada vez más globalizada —a pesar de que Internet estaba en pañales en 1996—. La educación a lo largo de la vida, definida como la capacidad de adaptación a una sociedad y un mundo laboral en constante cambio, se yergue como el mejor tesoro que los estudiantes pueden recibir de su trayectoria dentro de los sistemas educativos.

Las preguntas surgen casi por sí mismas: ¿por qué si la legislación nacional española recoge las ideas constructivistas y competenciales recomendadas por las más altas instancias internacionales, después no se aplican a la realidad cotidiana de las aulas ni tienen reflejo en la formación de los estudiantes? Si los investigadores en educación literaria saben que es preferible cualquier estrategia de animación lectora en lugar de la lectura prescriptiva, o el comentario de texto personal a través de herramientas colaborativas en lugar del comentario de rúbrica cerrada, ¿por qué se insiste en las prácticas tradicionales? ¿Por qué conservadores y progresistas, o constructivistas e instruccionalistas, o profesores innovadores y tradicionales, todos ellos, desde perspectivas y posicionamientos ideológicos o didácticos diferentes e incluso antagónicos, plantean la necesidad imperiosa de un cambio en el modelo educativo en España?

Como puede deducirse, esta perspectiva de análisis coloca a la educación literaria en el marco general de los procesos educativos. De hecho, esta tesis

doctoral adopta esta perspectiva amplia y, para responder a estos interrogantes, estudia temas que en apariencia resultan ajenos a nuestra disciplina, la educación literaria, que se encuadra en la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL). Más que una tesis **en** educación literaria o **de** educación literaria, es una tesis **sobre** educación literaria y el estado de la literatura en el sistema educativo que plantea el terreno de juego en que compite la disciplina y sus perspectivas de futuro. El punto de partida son las preguntas anteriores, las cuales enmarcan el debate sobre las concepciones pedagógicas más o menos innovadoras y su aplicación real en las aulas. La perspectiva adoptada es exógena a la disciplina misma: pretendo enmarcar la disciplina a partir de factores externos a ella misma.

Así, por ejemplo, no discuto si las técnicas de fomento lector o los recursos de escritura colaborativa y creativa están correctamente fundamentadas —opino que, en líneas generales, sí—. analizo por qué se diluyen a medida que se sube la escalera académica (de educación infantil a educación primaria, de primaria a secundaria, de secundaria a bachillerato, de bachillerato a universidad) y por qué este tipo de estrategias están de continuo bajo la lupa inquisidora de quienes defienden una didáctica mucho más tradicional o de quienes defienden procesos evaluadores *duros*.

Analizo también el discurso antipedagógico que rezuma una cantidad significativa de los escritos sobre educación —no solo literaria—: el saco de boxeo en que se ha convertido la denostada LOGSE (1990) es un ejemplo insigne. Otra variante de discurso antipedagógico surge desde dentro mismo de la Academia: se pueden vislumbrar tópicos como ciencias/letras, *hard/soft science*, o ciencia básica/aplicada entre los miles de análisis sobre educación en España. La Pedagogía, y casi más incluso las Didácticas Específicas¹, están sujetas a un escrutinio —en algunos casos feroz— por su supuesta acientificidad y errores en la aplicación del método científico.

2.1.2 Un disparador emocional y otro intelectual

De hecho, este discurso antipedagógico ha servido de disparador emocional de este trabajo. En las comidas o cenas con amigos, familiares o colegas de otras especialidades, tarde o temprano, entra en la conversación el tema laboral. Cuando me preguntan a qué me dedico, yo contesto que soy profesor de DLL, respuesta que genera siempre la misma reacción: “¿pero tú no das valenciano?”. Esta pregunta de “¿pero tú no das valenciano?” se ha transformado en “¿para qué quieren a uno de valenciano en el extranjero?” en las

¹Dado que esta tesis alude de continuo a disciplinas e instituciones académicas, decido usar las mayúsculas cuando pretendo remarcar su especificidad o uso metalingüístico del concepto.

conversaciones anteriores o posteriores a mis tres estancias en universidades extranjeras (Alemania, EUA y Brasil) a lo largo de estos años. Esta pregunta, en sus variantes, se repite una y otra vez, tanto por parte de allegados más o menos circunstanciales, como amigos de la infancia, o al presentarme a un desconocido.

En efecto, soy filólogo. Mi título universitario reza “Filología Hispánica, especialidad en Lengua Valenciana”. No entro en el debate sociolingüístico que se plantea tanto por el hecho de que en el título aparezca “Lengua Valenciana”, como por el hecho de que esa pregunta esconde un sentimiento de inferioridad hacia el valenciano —de hecho, en EUA existen más departamentos de filología con estudios de lengua catalana que en toda España—.

El aspecto que me molesta de esta pregunta recursiva es la ignorancia de lo que hago para ganarme la vida por más que lo explique. Hace dos décadas que ejerzo de profesor en Magisterio, que trabajo adscrito a la disciplina o departamento de DLL, que me preocupo por temas didácticos respecto de la lengua y la literatura, y que explico esta realidad a amigos y conocidos: sin embargo, todavía siguen preguntándome para qué me voy al extranjero si soy de valenciano. No importa las veces que lo aclare: lo único que parece identifica el *mainstream* es la asignatura, disciplina o departamento en que se ha estudiado y en que se obtiene la titulación. Como la DLL no es una titulación o una disciplina que resulte familiar o visible, simplemente parece no existir para lo que se denomina opinión pública.

Además, seguramente, muchos colegas de mi misma universidad no saben tampoco a qué nos dedicamos en nuestro departamento y, si lo saben, recelan de nuestra pertinencia científica y académica, como ya he expuesto. También dudo que el padre de un estudiante de un colegio público de extrarradio de cualquier ciudad sepa exactamente qué es eso de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Me atrevo a afirmar lo mismo de un padre de un colegio elitista ubicado en una urbanización exclusiva de acceso restringido.

Este disparador emocional me ha conducido a indagar sobre la posición débil de la DLL en el discurso educativo, y a lo largo de estos años he recogido centenares de noticias en prensa y leído decenas de artículos y libros académicos sobre educación. Esta tesis es el resultado de esas lecturas y con ese —digámoslo así— sufrimiento como telón de fondo: ¿por qué la DLL es invisible social y académicamente? ¿Por qué se ignoran las pautas pedagógicas emanadas de los departamentos de DLL? Quizás parezca osado afirmar que la DLL padece *invisibilidad social*, pero el seguimiento en prensa y redes sociales de las polémicas educativas durante los últimos diez años apenas muestra participación en el debate público de miembros de los departamentos de didácticas específicas en general o de DLL en particular. Cabe preguntarse a quién consultan tanto los gestores políticos educativos como

los medios de comunicación a la hora de tomar decisiones o de documentarse sobre problemas educativos relacionados con la DLL.

Estas preguntas enmarcan emocionalmente la investigación y espero responderlas —de manera directa o indirecta— en estas páginas. Por tanto, a lo largo de este trabajo analizaré los factores que creo que mejor explican la dificultad de cambiar las inercias tradicionalistas en educación literaria en los sistemas educativos formales: la rendición de cuentas y la tecnología que la posibilita y difunde.

Un par de lecturas actuaron de disparadores intelectuales de este punto de partida a modo de manzana de Newton. Visto en perspectiva, esta tesis doctoral se ha originado por este patrón. Tras muchas lecturas sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura y Educación que discuten modelos de aprendizaje y propuestas de aplicación didáctica para las aulas de la educación obligatoria, debo reconocer mi deuda con dos lecturas que me abrieron los ojos sobre la problemática educativa y la manera de enfrentarme a esta disertación. Además, llegué a ellas de manera accidental por intereses no asociados con lo que consideraba que sería mi tesis: Una feliz serendipia.

Durante la estancia que realicé en EUA a principios de 2010, compré un Kindle DX (un dispositivo de lectura de libros electrónicos). El primer libro digital que compré de la tienda virtual Amazon fue *The Life and Death of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education*, de Diane Ravitch, una historiadora de la educación estadounidense. Lo compré al llegar a la Southeastern Louisiana University en Hammond (Louisiana) con la intención de entender mejor el sistema educativo estadounidense; impartía un curso de conversación en español y percibí que los estudiantes estaban desconcertados por mi actitud y mi práctica docente. Además —debo admitirlo— sentía curiosidad por comprobar cómo funcionaba el *gadget* recién adquirido.

Este libro no es más que la intrahistoria de la legislación educativa estadounidense en vigor desde entonces, el *No Child Left Behind* (NCLB 2001): sus precedentes y agentes implicados, la percepción pública y, sobre todo, los resultados —potencialmente catastróficos según la autora— para la educación estadounidense. Eso me permitía comprender mucho mejor el entorno en que me estaba moviendo, sobre todo, a colegas y estudiantes.

Para mi sorpresa, con una mezcla de indignación, desasosiego e incredulidad, asistí, apenas un par de años después de volver, al proceso de debate y aprobación de la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE 2013). Esta comparte una parte significativa de los principios ideológicos, las medidas legales y las directrices curriculares del NCLB que, tal como demuestra Ravitch con profusión de datos, han fracasado con estrépito en su mandato de mejorar el nivel educativo estadounidense.

Como una lectura reveladora genera más interrogantes que respuestas, en Amazon busqué lecturas relacionadas para profundizar en las ideas expuestas por Ravitch: leí reseñas de lectores, busqué biografías en Wikipedia y se produjo mi segundo hallazgo eureka. El libro se titula *Making Minds Less Well Educated Than Ours*, y lo firma Roger Schank, una figura inclassificable. A lo largo de sus páginas se amontonan los argumentos —afilados como cuchillos— que desmontan pieza por pieza el sistema educativo actual. Con ellos, denuncia la absurdidad de los currículos, de la división en asignaturas y niveles, de la elección de las asignaturas que se imparten, y sitúa a la universidad como el enemigo público número uno para las posibilidades de un cambio real en el sistema educativo. Es decir, cuestiona no solo las normativas, sino también el discurso y su ideología subyacente. De hecho, propone echar abajo todo el sistema educativo y rehacerlo. Sus ideas no se pueden disociar de su estilo de escritura y argumentación, propios de un francotirador intelectual (SCHANK 2004, 107):

Estaba charlando con un hombre que está bastante arriba en el escalafón administrativo de una universidad de la Ivy League sobre mis ideas acerca de educación. Debería mencionar que respeto y me gusta este hombre. Es una de las mejores personas que nunca he conocido en la administración universitaria. Le sugerí la eliminación de la asignatura de Química [en educación secundaria]. Se preocupó. “¿Entonces, cómo podrán estar preparados para la Química de la universidad?” preguntó. “Muy pocos estudiantes de enseñanza obligatoria se matriculan en Química o reciben clases de Química en sus grados”, le contesté. “Además, como bien sabes, el primer curso de universidad asume que nadie aprendió nada en educación secundaria”. “Sí”, respondió él, “pero si eliminas Química de educación secundaria, ¿cómo podrán los estudiantes saber si quieren estudiar Química?”. “¿Por qué es el trabajo de la educación secundaria obligar a todos los estudiantes a estudiar Química solo por si acaso alguno quiere convertirse en químico?”, le pregunté. “¿Cuántas personas se convierten en químicos finalmente? Muchas más se convierten en abogados y nadie sugiere que se obligue a estudiar Derecho en educación secundaria.” contesté yo mismo.

Así como en Ravitch se aprecia el rigor en el aporte de datos, de Schank llama la atención el atrevimiento para criticar sin tapujos las ideas y las tradiciones más profundamente enraizadas en las instituciones educativas. De ambos, cabe admirar la valentía intelectual y profesional.

Por su parte, Diane Ravitch es historiadora de la educación. En el capítulo 1 de RAVITCH (2010), narra ella misma su trayectoria académica y profesional. Para entender por qué destaco a esta autora, se puede efectuar una comparación en forma de *boutade*: José Ignacio Wert, Ministro de

Educación promotor de la LOMCE (2013), puede convertirse en la Ravitch española. La comparación resulta forzada en el sentido de que ella no fue Ministra de Educación, pero sí que ejercía de consejera áulica con enorme influencia por sus conocimientos académicos y su constante presencia pública mientras ocupó diferentes altos cargos en la administración educativa estadounidense.

Ella fue una de las asesoras principales de los ministros de educación y presidentes estadounidenses que promovieron y aprobaron el NCLB. En fabulosa ucronía, imaginemos que Wert publicara un libro en 2026 en que explicara cómo se equivocó a la hora de promover la Lomce y que aportara toda la información a su alcance como alto funcionario para justificar su cambio de opinión. Eso mismo explica Ravitch en su libro: el proceso que la llevó desde creer en las bondades de esta ley y, por consiguiente, definirla, promocionarla y defenderla hasta su alejamiento progresivo y posterior proceso de apostasía. Ravitch reniega del *No Child Left Behind* (NCLB) y aporta, por la posición privilegiada ocupada durante sus años en la administración educativa estadounidense, una cantidad ingente de datos y experiencias personales que justifican cada una de sus afirmaciones (RAVITCH 2010, 14):

En este libro describiré la evidencia que cambió mis perspectivas sobre las reformas que una vez parecieron prometedoras. Explicaré cómo he concluido que la mayoría de las estrategias de reforma que pretenden los distritos escolares, los funcionarios estatales, el Congreso, y los funcionarios federales, a las cuales están dando apoyo las fundaciones de mega-ricos, y que los comités de las editoras están aplaudiendo, están equivocadas. Intentaré explicar cómo estas políticas erróneas están corrompiendo valores educacionales.

Roger Schank también es un apóstata. Comenzó como profesor asistente en Stanford en los 70; en 1974 ya era profesor en Yale, donde se convirtió en director del Departamento de Informática (*Computer Science* en la terminología estadounidense) mientras dirigía el Laboratorio de Inteligencia Artificial; en 1989, recibió una beca de Andersen Consulting que le trasladó —a modo de fichaje estrella— a la Northwestern University, donde creó el Instituto de Ciencias del Aprendizaje (con 200 empleados y socios como IBM); en 2001, aceptó mudarse a Silicon Valley para crear los nuevos másteres en Informática para la Carnegie Mellon University, pero al año siguiente, fundó su propia empresa, *Socratic Arts*, con la que desarrolla *software* que permite un aprendizaje activo y significativo en un entorno de simulación narrativa. Estas ideas han sido adoptadas en la Universidad de la Salle (Barcelona) para su *Open University*, por ejemplo. Ha abandonado cualquier relación con el entorno académico estadounidense: ya no imparte docencia

ni está en nómina como docente en una institución universitaria —aunque sí como asesor—.

Si en Ravitch, el detonante de abandonar su cómoda carrera como gestora educativa fue constatar el fracaso de las políticas que había ayudado a promover, en Schank, la caída del caballo se produjo cuando sus hijos comenzaron a asistir a la escuela y percibió que todo lo que él estaba investigando sobre los procesos de aprendizaje por su propósito de enseñar a una computadora a aprender —el Santo Grial de la Informática y motivo recurrente en la ciencia ficción—, se contradecía con lo que la escuela proponía a sus hijos. Añadió, pues, a la ecuación de sus investigaciones —centrada en computadoras— el sistema educativo en el mundo real.

Tanto Schank como Ravitch demuestran una coherencia y valentía intelectual —en mi humilde opinión— difícil de encontrar en profesionales de posiciones tan influyentes en el ámbito de decisiones políticas, académicas y empresariales. Ambos abandonaron su trabajo en la cumbre de sus carreras por convicción profesional y personal: Schank como investigador estrella y Ravitch como ministra de educación *in pectore*. Pero además de admiración, descubrí por serendipia un principio básico que no había tenido en cuenta antes a la hora de entender la problemática de mi disciplina y mi práctica docente: el debate sobre las condiciones sociales y las creencias educativas es previo al debate pedagógico. Las estrategias pedagógicas o didácticas aumentan sus probabilidades de fracaso en caso de que ignoren el contexto social y discursivo en que serán aplicadas, sobre todo respecto de la toma de decisiones sobre el estudiantado. Desde esta premisa básica se ha llevado a cabo esta investigación.

2.2 Justificación de un objetivo ambicioso

Este trabajo se ha finalizado tras demasiados años de retrasos por circunstancias personales y profesionales. Este hecho influye en la investigación de diversas maneras:

- Algunos fragmentos fueron escritos en momentos lejanos en el tiempo (entre cinco y diez años) e incluyen perspectivas y referencias quizás superadas en alguna publicación reciente. Dada la metodología utilizada, las posibles lagunas o desfases en las referencias no suponen —a mi juicio— un hándicap significativo que descalifique el trabajo en su conjunto. De hecho, a lo largo de estos años, las nuevas referencias han seguido la línea esbozada en la investigación (por ejemplo, en el debate antipedagógico o en el aumento de efectos colaterales de la tecnología con la pandemia por Covid-19). En todo caso, he podido constatar tanto desde

la propia DLL como desde disciplinas anejas cómo se comenzaba a rellenar huecos de investigación que había detectado, al menos de manera parcial (por ejemplo, NIKLEVA & CORTINA (2014)).

- El objetivo inicial ha ampliado su foco, perdiendo quizás en concreción pero, por otra parte, adquiriendo perspectiva e interdisciplinariedad. Este hecho dificulta la posibilidad de delimitar con sencillez la pregunta de investigación —que ha evolucionado a medida que se investigaba—, que debe entenderse desde un punto de vista —tal como expone la metodología— aplicado. Esta investigación se articula como un análisis hermenéutico de referencias y testimonios propios o ajenos a la disciplina (Didáctica de la Lengua y la Literatura) para debatir una hoja de ruta que permita a los estudios literarios perdurar y reubicar su posición tanto en los sistemas educativos formales como en la investigación educativa ligada al sistema universitario y su estructura administrativa.
- La disertación, pues, peca de ambiciosa y trata temas diversos, amplios, en apariencia desconectados y, sobre todo, que no suelen aparecer en los repositorios sobre educación literaria o didáctica de la lengua y la literatura. Tal como se argumentará más adelante, esta prolijidad de tópicos se justifica en la necesidad de enmarcar la investigación emanada de los departamentos de Didácticas Específicas respecto de otras disciplinas y el rumbo aritmomaniaco que han tomado todos los niveles educativos desde educación infantil a la misma universidad desde los años 80 del siglo XX hasta ahora, a mediados de 2023.
- Cabe recordar también que la creación y consolidación de los departamentos de Didáctica específica coincide casi en el tiempo con dos hechos que han modificado en profundidad los sistemas educativos: el denominado proceso de Bolonia y la eclosión de Internet. Sin duda, ambos procesos, junto con la inestabilidad legislativa y curricular del sistema educativo español (de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020)) trazan un panorama conflictivo en que las Didácticas Específicas —y en concreto la Educación Literaria— se ha tenido que construir un nicho desde el cual intentar influir en estos procesos imparables de rango superior a ella misma.
- Además, esta tesis se ha escrito durante la década de los 40 a los 50 años de su redactor, con el bagaje personal y profesional que esto supone. Quizás en una investigación de laboratorio o experimental, este factor no influyera, pero en una investigación de corte hermenéutico, la paradoja del observador se intensifica. Se gana, por pura edad, en experiencia directa de los procesos que se analizan, y también en parcialidad respecto de estos mismos procesos. Tal como se justifica más adelante, esta parcialidad no descalifica la validez argumental de esta exposición y análisis (vid. pág. 153).

Por mor de la transparencia, enumero los puestos en que he trabajado a lo largo de tres décadas diferentes: tres cursos académicos en formación complementaria en Escuela Permanente de Adultos en los años 90 del siglo XX, además de dos años como editor y corrector en una editorial de textos publicitarios; de 2002 a 2007, profesor a tiempo completo en la Universidad Católica de Valencia en la Escuela de Magisterio; de 2007 a la actualidad, profesor asociado en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València; desde 2007, he impartido un curso académico a tiempo completo en Florida Universitaria (también en Magisterio), cuatro cursos académicos como profesor asociado en el Departamento de Lingüística Aplicada (*Valencià Tècnic* en diversas facultades), y, por último, cursos de la denominada *Capacitació* o *Diploma de Mestre en Valencià* de manera intermitente en la Universidad Católica de Valencia y la Universitat de València. Todo esto, compaginado con trabajo de corrección, traducción y edición de textos académicos y libros de texto para Educación Secundaria, dada mi experiencia profesional previa a mi entrada en la enseñanza en el mundo editorial. Además he impartido Cursos de Formación para profesorado universitario y Cursos para la Nau Gran de la Universitat de València (Universidad de Mayores), centrados sobre todo en el lenguaje audiovisual y las nuevas tecnologías.

Por último, desde septiembre de 2019, imparto clase en Educación Secundaria Obligatoria (un curso en Escuela Oficial de Idiomas y estoy en mi tercer curso en Educación Secundaria Obligatoria): los tres primeros cursos, marcados por la pandemia mundial de Covid-19. Mi vida profesional, dispersa, está encaminada, sin duda, a la Educación Secundaria —de hecho, me he podido centrar en primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) durante estos tres últimos cursos, más próximos a la educación primaria y ligados, pues, a mi práctica docente en Magisterio—.

Ligada a esta trayectoria, está la biografía lectora: la diversidad de etapas (educación de adultos, secundaria, formación del profesorado —de primaria y secundaria—, universidad de mayores...) y de asignaturas obliga a un reciclaje continuo en la preparación de materiales y, sobre todo, de los procedimientos de evaluación y calificación, que suponen el tema central de este trabajo. Esta biografía profesional influye de manera determinante en el resultado final, puesto que me han provisto de un caudal de lecturas amplio ante la variedad de asignaturas y entornos en los que he impartido docencia.

2.3 Pregunta y estructura de investigación

En el título de la tesis aparece la pregunta de investigación en forma de “**los retos** ante la rendición de cuentas y la tecnología digital”. Del vocablo “retos”

centro el debate en el significado 5. de su definición de la Real Academia Española (RAE): “5. m. Objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta”; también, en parte, se adopta por los datos encontrados y análisis consultados una actitud ligada al significado 1. de “reto”: “1. m. Provocación o citación al duelo o desafío.” (<https://dle.rae.es/reto>).

Es decir, esta tesis se construye como un compendio de lecturas sobre rendición de cuentas y tecnología digital para, a medida que se analizan, extraer propuestas de investigación y gestión que puedan consolidar a la Educación Literaria dentro de los sistemas educativos preuniversitarios y de las instituciones académicas. Se pretende plantear el terreno de juego en el que está inmersa y generar así nuevas líneas y metodologías de investigación y gestión que se incardinan en el nuevo contexto generado durante los últimos treinta años.

Este objetivo, amplio y ambicioso, por obligación, plantea en sus conclusiones preguntas y propuestas que (tras el escrutinio en los foros adecuados) quizás permitirían mejorar el estatus, la adaptación y ampliar la influencia de la disciplina y sus instituciones (los departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura y las Facultades de Magisterio) en los temas de su incumbencia.

Para abordar esta tarea, la disertación adopta la siguiente estructura:

- En el capítulo 3 (vid. pág. 61), se presenta el **Marco Teórico** de las distintas disciplinas que ayudan a enmarcar el problema de la educación literaria en los sistemas educativos preuniversitarios: 1. se empieza por los conceptos básicos de la didáctica específica que se encarga de la educación literaria, la DLL; 2. se continúa con la Sociología, que ayuda a entender el contexto de los últimos 30 años desde puntos de vista socioeconómicos y de gestión académica y educativa; 3. a renglón seguido, se introducen aspectos básicos de Psicología Cognitiva y Neurociencia que enlazan tanto con el contexto investigador sobre el lenguaje y las narraciones como en la manera de gestionar el discurso sobre educación; 4. por último, se explican los fundamentos de rendición de cuentas relacionados con educación: evaluación, calificación y toma de decisiones respecto del estudiantado.
- Del Marco teórico emerge la **Metodología**, que justifica la elección de lecturas, en el capítulo siguiente, el número 4 (vid. pág. 143).
- El capítulo 5, **Aritmomanía + accountability = iatrogenia & desigualdad** (vid. pág. 155), presenta los efectos que provoca la rendición de cuentas en diversos ámbitos e instituciones sociales y genera un discurso que influye en toda la red educativa: 1. en primer lugar, una sección dedicada a la aritmomanía académica y los perjuicios que inflige a estudios

de humanidades y ciencias sociales de corte cualitativo; 2. reforzando el ítem anterior, un apartado con ejemplos de cómo el uso de la estadística resulta más complejo de lo esperado a la hora de inferir causas o tomar decisiones; 3. a continuación, dos secciones de casuística concreta de test estandarizados o exámenes de altas expectativas para demostrar su falta de fiabilidad y el exceso de confianza que se deposita en estos; 4. el quinto aspecto tratado es el de la destrucción de la confianza de los agentes educativos con un exceso de rendición de cuentas; 5. los tres apartados siguientes exponen la desigualdad que genera o deja al descubierto la demanda de calidad, excelencia y meritocracia; 6. se decide dedicar un apartado al endurecimiento de los procesos educativos y los efectos contraproducentes sobre las sociedades e individuos que los padecen; 7. sigue un apartado sobre la incidencia de la inversión privada en educación 8. y por último, se discute sobre la competitividad académica y la posible deriva en enfrentamientos personales descalificantes.

- El capítulo 6, **La educación literaria en el laberinto aritmomaniaco** (vid. pág. 297), se centra en los diferentes aspectos de la rendición de cuentas y la tecnología digital que afectan a la educación literaria: 1. primero, se repasan aspectos institucionales de la educación literaria de los últimos treinta años; 2. sigue un apartado dedicado a la antipedagogía, un discurso que goza de una presencia significativa en los medios de comunicación y redes sociales, y que incluye aspectos luditas referidos a la tecnología digital; 3. en tercer lugar, se reflexiona sobre el marco de debate de los procesos lectores pasando por la tecnología, el Cognitivismo o las posiciones éticas en favor de la literatura; 4. por último, el punto más relacionado expresamente con rendición de cuentas y educación literaria, en el que se ejemplifican los procesos de calificación y toma de decisiones sobre estudiantado y profesorado.
- El último capítulo, **Conclusiones y propuestas** (vid. pág. 425), expondrá el tablero de juego y las preguntas que, a tenor de esta investigación, deberían tomarse en consideración para consolidar la educación literaria en los sistemas educativos y aumentar el protagonismo e impacto de la didáctica de la literatura en las aulas, en la formación docente, en la investigación académica, y las instituciones gestoras en que se toman decisiones que incumben a los puntos anteriores. Una adenda de última hora permite poner broche a las conclusiones con un ejemplo que confirma varias de las hipótesis planteadas durante esta exposición.

Antes de abordar el Marco teórico, delimito los referentes que componen el título de esta tesis doctoral: *educación literaria, rendición de cuentas y tecnología digital*.

2.4 Referentes del título de la tesis doctoral

2.4.1 Los referentes de la educación literaria

Una vez presentados las convenciones formales, los disparadores emocionales e intelectuales del punto de vista adoptado, y la pregunta de investigación, delimito el primero de los referentes que titula esta tesis doctoral: ¿a qué me refiero con el sintagma *educación literaria*? Una posible definición es esta, proveniente de la didáctica específica, y que parte del concepto de *competencia literaria* (RIENDA 2014, 773):

Y aun forzamos un último paso: entendemos por competencia literaria la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria, adquisición desarrollada en acto y correlacionada con el horizonte de competencias genérico-instrumentales tanto para la optimización de los mensajes en el marco de la competencia comunicativa como para la culminación del singular proceso didáctico de la literatura en su triple dimensión (ontológica, social-axiológica y academicista).

Esto ejemplifica justo el tipo de definición que asumo en este trabajo sin debate alguno, porque no pretendo definir dentro de límites disciplinares de la DLL si la educación literaria se debe considerar *competencia literaria*, *competencia lectora*, *fomento de la lectura*, o si la Literatura Infantil y Juvenil (LyJ) debe incluir o no productos del medio audiovisual y en qué términos. En primer lugar, adopto un posicionamiento antiesencialista e interdisciplinar (por ejemplo, vid. pág. 98), en este caso, ligado a la Sociología.

En lugar de *definir*, *delimito* y *enmarco* la educación literaria como una institución social, es decir, una red de instituciones y agentes, que a su vez se incluye como sub-red de la red educativa, que, a su vez, forma parte de la red principal o sociedad-red, de acuerdo con CASTELLS (1996–1998). Esta trilogía del sociólogo Manuel Castells explica en profundidad la manera en que la tecnología digital, en concreto, la mejora de las comunicaciones —con Internet como epítome—, ha permitido al capitalismo triunfante tras la caída del Muro de Berlín generar una sociedad-red en la que el intercambio de todo tipo de datos (bancarios, científicos, noticias. . .) se ha convertido en el factor clave de esta nueva era informacional (CASTELLS 2000/1996, 500):

Las redes constituyen la nueva morfología social de nuestras sociedades, y la difusión de la lógica de redes modifica la operativa y los resultados en los procesos de producción, experiencia, poder y cultura. Aunque la forma en red de la organización social ha existido en otros tiempos y espacios, el nuevo paradigma de la tecnología de la información sustenta el material de base

para su expansión invasiva por la estructura social en su conjunto. Además, yo argumentaría que esta lógica de redes induce una determinación social de un nivel más alto que el que los intereses sociales específicos expresados a través de las redes: el poder de los flujos tiene prioridad sobre los flujos de poder. La presencia o ausencia en la red y la dinámica de cada red vis-à-vis con otras son fuentes críticas de dominación y cambio en nuestra sociedad: una sociedad que, por tanto, podemos con propiedad denominar la sociedad-red, caracterizada por la preeminencia de la morfología social sobre la acción social.

Este fragmento remarca la necesidad de presencia y de una inyección continuada de información en la red como manera de ejercer influencia y, por tanto, poder, el cual se distribuye a través de los nodos que integran la red misma (ÍBIDEM 501):

Una red es un conjunto de nodos interconectados. Un nodo es el punto en que una curva se cruza con ella misma. Qué es un nodo, en concreto, depende de las redes concretas de que hablamos. Son mercados de intercambio de divisas y sus centros auxiliares de servicios avanzados, en la red de flujos financieros globales. Son los consejos de ministros nacionales y los comisionados europeos en la red política que gobierna la Unión Europea. [...]

La topología definida por las redes determina que la distancia (o intensidad y frecuencia de la interacción) entre dos puntos (o posiciones sociales) es más corta (o más frecuente, o más intensa) si ambos puntos son nodos en una red que si no pertenecen a la misma red. Por otra parte, dentro de una red determinada, los flujos no tienen distancia, o la misma distancia, entre nodos. Además, la distancia (física, social, económica, política, cultural) para un punto o posición determinado varía entre cero (para cualquier nodo de la misma red) e infinito (para cualquier punto externo a la red). La inclusión/exclusión en las redes, y la arquitectura de las relaciones entre redes, representada por tecnología de información que opera a la velocidad de la luz, configuran los procesos y funciones dominantes en nuestras sociedades.

Esto permite plantear las preguntas siguientes: ¿cuáles son los nodos que integran la red educación literaria? ¿cómo fluye la información/poder entre ellos? ¿qué capacidad de influencia genera la red educación literaria en el ámbito educativo? Estas preguntas se contestan a lo largo de este trabajo de manera directa e indirecta.

Enumeremos los agentes/nodos que conforman la red educación literaria:

- Estudiantado.
- Familias.

- Profesorado.
- Academia (instituciones universitarias).
- Administración educativa.
- Editoriales y otros generadores de materiales para la educación literaria.
- Medios de comunicación.

Estos nodos interactúan entre ellos y con otras redes; por ejemplo, los medios de comunicación son la ventana por la que influir en otras redes o en otros nodos. Los estudiantes son los usuarios, aquellos a los que se pretende formar en literatura, bajo la tutela de sus padres, partícipes a través de los consejos escolares en educación primaria y secundaria. El profesorado ejerce de intermediario entre la educación literaria (como disciplina académica y/o asignatura) y los estudiantes, a partir de las directrices teóricas y pedagógicas delimitadas por la Academia y la Administración educativa; estas directrices se reflejan no solo en la legislación educativa, vía curricular, sino también en los libros de texto, las lecturas proveídas u otros materiales generados por las editoriales. Los medios de comunicación, por su parte, difunden los discursos que influyen a estos agentes (profesorado, padres, administradores...) en una u otra dirección ideológica y en la formación de creencias sobre la educación y los procesos de aprendizaje.

Es decir, incardino la educación literaria en el conjunto de agentes e instituciones sociales que intervienen de manera directa o indirecta en la conformación de discursos, materiales, normativas y procesos de toma de decisiones respecto del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la literatura dentro de los sistemas de educación formales.

Esta mirada extrínseca a la DLL —más sociológica que didáctica— se justifica en que las miradas ajenas a la vorágine de publicaciones y congresos de las disciplinas concretas permiten una mirada más limpia y menos coartada por los intereses de departamentos, facultades y universidades. Además, supone un *back to basics*: cualquier institución debe plantearse su futuro cada cierto tiempo. Como se explica en el apartado dedicado al repaso histórico de nuestra disciplina (vid. pág. 297), son las viejas preguntas filosóficas del quiénes somos, de dónde venimos, a dónde vamos, pero no solo considerando lo que está pasando en casa —en nuestra área de estudio—, sino también el debate público y las tendencias educativas globales sobre temas de nuestra incumbencia y los hallazgos de disciplinas académicas anejas.

El hecho de mantener la etiqueta *educación literaria* para referirme a este entramado de relaciones en lugar de buscar un nuevo sintagma, obedece a

la voluntad de evitar la formulación de nuevos conceptos en una disciplina ya saturada de términos. Además, *educación literaria* no sólo hace justicia al referente que pretende describir (todo aquello que alude a la *literatura* en la *educación*), sino que también se debe recordar que, cuando BALLESTER (2007/1999) utiliza el término *educación literaria*, mantiene una actitud abierta tanto a nivel pedagógico, como a nivel de canon de lectura, como de medios de expresión, como de agentes implicados (ÍBIDEM 93–129). Parece más razonable añadir nuevos referentes a un concepto con una trayectoria académica consolidada, y no aumentar la confusión terminológica sobre educación y literatura con más etiquetas.

2.4.2 Rendición de cuentas y tecnología digital

Estos dos sintagmas están íntimamente relacionados y no se pueden entender el uno sin el otro: el deseo de establecer sistemas de rendición de cuentas ha estimulado la tecnología digital en la misma medida que la tecnología digital ha permitido un mejor diseño de sistemas de rendición de cuentas. Como se desarrollará en el Marco teórico, en los sistemas sociales —complejos por naturaleza— establecer causalidades resulta arriesgado: factores de todo tipo se correlacionan en mayor o menor grado sin poder establecer una relación unívoca y lineal en el tiempo.

La rendición de cuentas: la gestión aritmomaníaca

El concepto *rendición de cuentas* se expresa en lengua inglesa con una sola palabra: *accountability*. De manera casi transparente, incluso para los no anglófonos, se percibe su etimología, que se refiere a ‘contar’. En traducción libre, a modo de etimología popular a partir de su raíz léxica, *accountability* podría traducirse como ‘computabilidad’ (*sic*); es decir, “la posibilidad de ser contado/contabilizado”. Cuando un trabajo o una persona se adjetiva como *accountable* significa que se los puede evaluar a partir de resultados (normalmente numéricos) y, sobre todo, pedir responsabilidades —léase castigos o palos— u otorgar recompensas por estos —léase premios o zanahorias—. Un trabajador *accountable* es susceptible de ser penalizado por sus errores y premiado por sus éxitos, y debe actuar de manera transparente —facilitar toda la información que se le requiera— para que se pueda comprobar el rendimiento de su práctica profesional (SÁNCHEZ-CANALES, MARTÍNEZ & MARTÍN-GONZÁLEZ 2017, 201):

El concepto de *Accountability*, como sucede con otros términos provenientes del inglés, no tiene una palabra equivalente en nuestro idioma que la describa con exactitud. La traducción más comúnmente utilizada es la de ‘rendición de

cuentas' (Schedler, 2004). En el ámbito público, la rendición de cuentas sirve para identificar y analizar los objetivos de la gestión de los fondos públicos, explicando a la ciudadanía cómo se han gestionado los recursos recaudados (Fearon, 1999).

La *accountability* se convierte en un requerimiento, sobre todo, para trabajadores y cargos públicos o políticos, los cuales rinden cuentas a la sociedad que sirven —y les paga sus salarios—. La rendición de cuentas como concepto de gestión de organizaciones se articula como un control sobre cómo se gasta el presupuesto asignado y si este revierte en los beneficios o resultados esperados. Además, se produce un cambio en el rol de la administración pública, que pasa de “dar servicio” a “gestionar el presupuesto” (VILALTA *et al.* 2006, 16):

Las universidades se incorporan, desde esta perspectiva, a un nuevo escenario de lo que conocemos como paradigma del *New Public Management* (nueva gestión pública). Este paradigma aporta una nueva visión de la gestión del sector y de los asuntos públicos, y otorga nuevos roles a las administraciones y al Estado en general. Por lo que respecta a las relaciones entre los gobiernos y las universidades, el papel del Estado como institución política tiende a modificarse. Hablamos cada día más de un Estado regulador y evaluador, también en materia de política universitaria. Los gobiernos fijan el marco normativo, las estrategias de actuación en la política pública (universitaria), intentan actuar bajo el sistema mediante incentivos y planes diversos para, finalmente, tomar un rol de evaluador de los resultados y las actividades llevadas a cabo por los demás agentes institucionales (las universidades en materia de educación superior).

Para llevar a cabo este control, se deben formular estándares a partir de indicadores que permitan el contraste de los rendimientos de manera —pretendidamente, como argumentaré— objetiva. Estos estándares, articulados en forma numérica, es decir, *aritmomorfizados*, permiten una toma de decisiones transparente y justa: así, bonificaciones económicas, contrataciones, elección de itinerarios académicos, promociones profesionales, despidos, concesión de becas, nombramiento de cargos, etc., se otorgan de acuerdo con la cantidad de puntos obtenidos según los indicadores de estos estándares.

Por ejemplo, la Ebau aquí en España se ajusta a esta práctica: se reduce todo el expediente académico de los estudiantes a un número (obtenido con unos algoritmos); se obliga a los estudiantes a realizar unos exámenes estandarizados, cuyas notas también se reducen a un solo número con otro algoritmo; con ambas notas se obtiene otro número, el definitivo, el cual sirve para decidir en qué titulaciones puede obtener plaza el estudiante. Lo mismo

sucede en las oposiciones a Maestro de Infantil y Primaria, o de Educación Secundaria, y desde la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca), también en el ámbito universitario: los candidatos acumulan méritos en forma de cursillos, publicaciones, gestión, premios, experiencia profesional y docente, etc. y cada uno de estos méritos se cuantifica hasta obtener un número. Resulta justo afirmar que España vive instalada en una gestión *aritmomaniaca* (vid. pág. 158) de los recursos humanos —al menos en el sector público—. La gestión de personal se ha delegado a números obtenidos por algoritmos; los currículums se valoran al peso de méritos aritmomorfizados.

Por contra, para solicitar una plaza de estudiante en las universidades estadounidenses (grado o postgrado), no solo se envía el currículum, sino que también se requiere: una carta que explique las motivaciones para la elección de la universidad y el grado; los resultados en el *Scholastic Aptitude Test* ('Test de Aptitud Escolástica') (SAT) en el caso de acceso a grado, y del *Graduate Record Examinations* ('Examen de Registro de Graduados') (GRE) para postgrado; cartas de recomendación de profesores u otras figuras relevantes en la vida del estudiante; y, en caso de superar estos tres requerimientos y estar entre los posibles candidatos a ser admitidos, se realiza una entrevista (telefónica, por videoconferencia o presencial) o se solicita el envío de una presentación personal o académica en vídeo. Las plazas de profesorado siguen un proceso similar en los requerimientos: los candidatos incluso imparten clase o presentan un proyecto docente e investigador ante miembros del departamento al que se opta (Personal de Asistencia y Servicio (PAS) incluidos), estudiantes y profesores de otros departamentos, los cuales son consultados sobre la idoneidad de los candidatos, aunque un pequeño comité o una sola persona tome la decisión final y se responsabilize de ella —la denominada *wisdom of the crowds*, 'la sabiduría de las multitudes'—.

Durante la estancia predoctoral en 2010 en la Southeastern Louisiana University de EUA, mi cicerone, la Dra. Lucia Harrison, directora del Departamento de Lenguas Extranjeras, me explicó que en el proceso de selección del profesorado no se consideraba tan solo el currículum y el nivel académico del profesorado y que ni siquiera se valoraba numéricamente los currículums de los candidatos. Me explicó también cómo se había rechazado a un candidato con titulación de una universidad de la *Ivy League* (como se conoce a un selecto grupo de universidades estadounidenses de élite —Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth College, Harvard, University of Pennsylvania, Princeton y Yale) y un amplísimo catálogo de publicaciones académicas de alto nivel, en favor de otro de mucho menor nivel académico pero mayor implicación en la comunidad y mejor trato con el alumnado. Tomaron esta decisión tras

una entrevista durante una comida con ambos candidatos a la que asistieron incluso estudiantes y el personal de administración del departamento.

La razón era obvia: la Southeastern Louisiana University se considera a sí misma una universidad de enseñanza (vid. GARCÍA (2013) en la pág. 168) y cubre las necesidades formativas de un área geográfica concreta. Por tanto, el candidato idóneo era el de menor currículum académico pero con una potencial mejor integración en la comunidad (de hecho, elaboraba cada semana un programa de radio en español y asistía de continuo a actos sociales de la comunidad en nombre de la universidad, a los cuales me invitaba). En España, esta selección no hubiera sido posible, puesto que el peso numérico del currículum del candidato de la *Ivy League* hubiera imposibilitado casi con total seguridad la contratación de otros candidatos.

Este caso ilustra, por contraposición, la que he decidido denominar **gestión aritmomaníaca de los procesos educativos**: *un sistema educativo utiliza una gestión aritmomaníaca de los procesos educativos cuando la toma de decisiones se fía por completo —o de manera determinante— a la obtención de un número a partir de los currículums académicos u otras evidencias o indicadores cuantificables previamente estandarizados, a través de procesos calificadores más o menos complejos, y que utilizan ese número para seleccionar y clasificar a los actores e instituciones educativas (estudiantado, profesorado, gestores, personal de asistencia y servicio, escuelas...).*

En esta investigación, la educación literaria —tal como he comenzado a delimitar en esta introducción— se considera una subred de la red educativa. Por tanto, las disfunciones en la rendición de cuentas (evaluación, calificación y toma de decisiones) de la red mayor (en este caso, el sistema español y las tendencias globales en educación) afectan decisivamente a las subredes en que se divide, en el caso de este trabajo, la educación literaria.

La tecnología digital: sociedad-red y *Big Data*

Escojo la etiqueta “tecnología digital” en favor de “cultura digital” por los inconvenientes que subyacen en el término *cultura*, tal como concluye el antropólogo y psicólogo BOYER (2015, 427–428):

¿Es la idea de cultura una mala idea? Sí, una creencia en la cultura como dominio de fenómenos ha dificultado el desarrollo de una ciencia del comportamiento humano en sentido estricto —lo cual debería ser el dominio de las ciencias sociales—.

En primer lugar, si se cree que existe la cultura como tal, se tiende espontáneamente a pensar que es un dominio especial de la realidad con sus propias leyes. Sin embargo, sucede que no se pueden encontrar principios causales

unificadores (porque no hay ninguno). Así que nos maravillamos de la muchísima variedad y diversidad esplendorosa de la cultura. Pero la cultura es espléndidamente diversa solo porque no es un dominio en ningún sentido, de la misma manera que hay una variedad maravillosa en el dominio de los objetos blancos o en el de personas más jóvenes que Sócrates.

Segundo, si se cree en la cultura como un ente, parece normal que la cultura debería ser la misma entre individuos y entre generaciones. De manera que se trata como si no fuera problemático precisamente el fenómeno que es infinitamente improbable que merece una explicación especial. La comunicación humana no procede de una transferencia directa de las representaciones mentales de una mente a otra. Consiste en inferencias a partir del comportamiento y actos de habla de otras personas, lo cual casi nunca conduce a la replicación de ideas. Que tales procesos pudieran conducir a representaciones apenas estables en grandes cantidades de personas es un maravilloso proceso antientrópico que pide a gritos una explicación.

En tercer lugar, si se cree en la cultura, se acaba creyendo en la magia. Se dirá que algunas personas se comportan de una manera particular a causa de “la cultura china” o “la cultura musulmana”. En otras palabras, se estará intentando explicar fenómenos materiales —representaciones y comportamientos— en términos de una entidad no material, un hecho estadístico en lugar de una semejanza. Pero una semejanza no causa nada. Lo que provoca comportamientos son los estados mentales. Algunos de nosotros pretendemos contribuir a una ciencia natural de los seres humanos sobre cómo interaccionan y se forman grupos. No tenemos necesidad de ese equivalente sociocientífico del flogisto², la noción de cultura.

Confirma las posiciones críticas de este investigador una de las reflexiones del libro del director de *Programme for International Student Assessment* (‘Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes’) (PISA), Andreas Schleicher, sobre las enseñanzas derivadas de dos décadas de recogida de datos educativos (SCHLEICHER 2018, 53):

La objeción más fuerte en contra de la cultura como factor determinante en el éxito [educativo] es la rápida mejora en el rendimiento de los estudiantes observado en tantos lugares diferentes. Por ejemplo, el rendimiento medio en ciencia mejoró significativamente entre 2006 y 2015 en Colombia, Israel, Macao (China), Portugal, Qatar y Rumanía. En este periodo, Macao (China), Portugal y Qatar aumentaron el porcentaje de estudiantes de alto rendimiento y al mismo tiempo redujeron el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento.

²[Definición de la RAE (<https://dle.rae.es/?id=I6IZEos>) Flogisto: Del gr. phlogistós ‘inflamable’. 1. m. *Quím.* Principio o agente que se creyó que intervenía en algunos procesos químicos, especialmente en la combustión.

Estos países y economías no cambiaron su cultura, o la composición de su población, ni tampoco cambiaron a sus profesores; cambiaron sus prácticas y políticas educativas. Dados estos resultados, aquellos que afirman que la posición relativa de los países en PISA refleja fundamentalmente factores sociales y culturales debe reconocer que la cultura no solo se hereda, sino que también se puede crear —a través de una práctica y una política reflexiva.

En efecto, los actos constatables y sus efectos en las personas concretas que componen un grupo social modifican, moldean y generan sinergias, las cuales, a su vez, generan marcos cognitivos que mueven a la acción. Desde esta perspectiva, la tecnología digital ha impactado de una manera significativa en las vidas de las personas. Por tecnología digital me refiero al salto cualitativo producido a lo largo del siglo XX con la codificación de los datos en formato numérico, sobre todo con código binario, gracias al desarrollo de la electrónica. Este proceso de aritmomorfización de los datos ha propiciado los lenguajes de programación informática y ha generado todo tipo de tecnologías, que han acelerado (factor tiempo) y ampliado (factor espacio) nuestra capacidad de comunicarnos y de almacenar información.

De todos los avances propiciados por la tecnología digital, Internet parece, sin duda, el más significativo. La interconexión de miles de millones de ordenadores y dispositivos en hogares, instituciones públicas y empresas, además de permitir el acceso a prácticamente toda la información disponible sobre cualquier tema de manera casi instantánea, está impactando en nuestras vidas de manera profunda. Así pues, tanto la estructura como la organización y el concepto de educación están siendo puestos en entredicho ante el enorme horizonte de posibilidades que abre Internet: la Red está sacudiendo los cimientos de la educación a escala mundial.

Desde mediados de los años 90 del siglo XX, la jerga e investigación educativa se ha enriquecido de vocablos y conceptos como *blog*, *blogosfera*, *webquest*, *wiki*, *wikipedia*, *distribución de contenidos*, *aprendizaje en línea*, *Massive Online Open Course* (‘Curso en línea abierto masivo’) (MOOC) y un largo etcétera. Las universidades a distancia están obligando a repensar el modelo actual de educación superior, presencial y anclado en estructuras y tradiciones definidas en el siglo XIX (PEREDA 2012). Por otra parte, el libro electrónico ha alcanzado una cuota de mercado significativa en menos de una década y no solo ha provocado un terremoto en los mercados editoriales por la guerra de precios (STREITFELD 2014), sino que también está poniendo a prueba las estructuras de la venerable Galaxia Gutenberg (GARCIA & LÓPEZ-RIO 2015). En efecto, la Galaxia Internet (CASTELLS 2001) está retando al poder que la Galaxia Gutenberg (MCLUHAN 2011/1962) ha

ejercido sobre la sociedad durante 500 años gracias al control sobre los procesos de lectura y el acceso a la información.

Casi en paralelo a la eclosión de Internet, el Neoliberalismo económico se ha convertido en el sistema hegemónico a nivel mundial tras la caída del Muro de Berlín y el colapso del comunismo en 1989. En la línea abierta a principios de los años ochenta del siglo XX por los gobiernos de Margaret Thatcher en el Reino Unido y de Ronald Reagan en los EUA, se han generalizado tanto los procesos de privatización de empresas y servicios públicos, como los procesos de evaluación y toma de decisiones basados en criterios cuantitativos estrictos.

Aquí en España, además de privatizarse las empresas de comunicaciones y energía (Telefónica y Endesa), se ha profundizado en la concertación de la educación obligatoria, se han multiplicado las universidades privadas (prácticamente testimoniales antes de los años 90), y se está experimentando con un modelo de gestión privada de hospitales públicos. A este proceso privatizador, cabe añadir la creación, para el ámbito universitario, de la Aneca. De acuerdo con criterios puramente cuantitativos, esta agencia evalúa los currículums de los profesores y futuros profesores universitarios (entre otras funciones) para así regular y validar el acceso y la promoción interna de los recursos humanos docentes e investigadores. En la educación no superior, la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* (Lomce) reintrodujo en un primer momento las reválidas y potenció las “pruebas diagnósticas”. Todos los estudiantes debían realizar estas pruebas estandarizadas que los clasificaran y guiaran en su trayectoria académica con criterios que se suponen objetivos. La polémica generada paralizó las reválidas y simplemente se realizan pruebas diagnósticas, sin repercusiones en el expediente académico de los estudiantes y la LOMCE (2013) está siendo sustituida por la LOMLOE (2020).

Esta insistencia en la rendición de cuentas no sería posible sin la tecnología digital, puesto que la información no circulaba ni a la misma velocidad ni estaba disponible como hoy en día en tiempos no muy lejanos (BAUMAN 2010/2008, pos. 1713–1715):

Como señala Ignacio Ramonet, durante los últimos treinta años, se ha generado más información en el mundo que durante los 5.000 anteriores, de manera que “una sola copia de la edición dominical del New York Times contiene más información que la que una persona culta del siglo XVIII consumía durante toda su vida”.

En efecto, sin servidores informáticos, sin formularios en línea, sin medios de comunicación electrónicos que difundan datos, la rendición de cuentas tal como se entiende hoy en día no podría existir: no se podrían obtener datos de tantas personas, ni procesarlos, ni difundirlos en un tiempo razonable.

Como afirma CASTELLS (1996–1998), vivimos en una Era Informacional, y lo hacemos gracias a la tecnología digital.

De hecho, tenemos a nuestra disposición tanta información que la Ciencia de Datos se ha convertido en una titulación universitaria. La etiqueta *Big Data* ('Datos masivos') implica que necesitamos "explotar" o "minar los datos" para así diferenciar entre la información relevante y la espúrea e ir estableciendo correlaciones y tendencias. La ciencia también se ha beneficiado de esta disponibilidad y capacidad de procesamientos de datos: se ha descifrado el genoma humano, por ejemplo.

No obstante, este superávit de información puede no resultar tan beneficioso como pueda parecer en un principio. Siguiendo los datos proveídos por un investigador noruego, BAUMAN (2010/2008, pos. 1715–1718) nos advierte de esta bulimia informativa:

La dificultad (o, más bien la imposibilidad) de absorber y asimilar semejante volumen de información (y el despilfarro endémico que supone) puede apreciarse, por ejemplo, en un fenómeno como el que comenta Eriksen cuando dice que «más de la mitad de todos los artículos publicados en revistas de ciencias sociales no llegan jamás a citarse», y que muchos de ellos no son leídos nunca por nadie más que «los revisores anónimos» y los correctores. Cualquiera puede imaginarse, entonces, el reducidísimo porcentaje de todos esos contenidos que logra filtrarse hasta el discurso público en ciencias sociales.

Aunque las magnitudes de irrelevancia después de la publicación fueran menores —*a priori* parecen exageradas—, Bauman y Eriksen denuncian la poca visibilidad de muchos de los estudios en ciencias sociales fuera del ámbito académico. Además, introducen otro efecto secundario de la necesidad imperiosa de inyectar información en las redes: el enorme volumen de publicaciones, lo cual casi imposibilita la lectura de todo el material relevante de cualquier tema. FIRESTEIN (2013, min 5.30) lo explica así:

Sí que es cierto que la ciencia se acumula a un ritmo alarmante. Todos tenemos la sensación de que la ciencia es esta montaña de datos, este modelo de acumulación de la ciencia, como muchos lo han llamado, y parece inexpugnable, parece imposible. ¿Cómo puedes saber todo esto algún día? Y, en efecto, la literatura científica crece a un ritmo alarmante. En 2006, había 1,3 millones de artículos publicados. Tiene una tasa de crecimiento de aproximadamente un 2,5% anual, y así el año pasado se publicaron más de un millón y medio de artículos. Dividan eso por el número de minutos en un año, y obtienes tres nuevos artículos por minuto. Así que, yo que he estado aquí un poco más de 10 minutos, ya me he perdido treinta artículos. Tengo que salir de aquí en realidad. Tengo que ir a leer.

Entonces, ¿qué hacemos al respecto? Bueno, lo cierto es que lo que hacen los científicos es una especie de negligencia controlada, por llamarlo así.

Como ejemplo, Umberto Eco cuenta su heurística de “negligencia controlada” de lecturas en CARRIÈRE & ECO (2011/2009, pos. 703–712):

JCC. Decidir qué leer es también un asunto de filtrado. Los artículos revisan una docena de obras maestras “imprescindibles” cada semana —y lo mismo sirve para cada campo de expresión artística.

UE. Yo he desarrollado una teoría para tratar con este asunto. Pensemos en los textos de no-ficción, por ejemplo. Solo se necesita leer un libro de cada 10. Con el resto, se puede simplemente ojear la bibliografía y las notas y se puede constatar si las referencias son serias. Si el libro es importante, no hay necesidad de leerlo porque será citado y criticado en otros libros, incluyendo los que decido leer. En cualquier caso, un académico recibe tal cantidad de material impreso antes de que un libro incluso se haya publicado que no se tiene tiempo de leerlo cuando se publica. De todas maneras, para el momento que llega el libro a menudo se habrá quedado desfasado. Luego están los libros que los italianos denominan “precocinados”, es decir, libros publicados en respuesta oportunista a un evento, que son una completa pérdida de tiempo.

La presunción de que la ciencia opera mejor por acumulación de resultados e información en bruto debe considerarse una idea como mínimo discutible porque, como puede observarse, las posibilidades de distorsión o corrupción se multiplican. Además, se olvida una de las máximas que definió Thomas Kuhn en los años 60 del siglo XX en su clásico *The Structure of Scientific Revolutions* (KUHN 2012/1962) y que reza que la ciencia no evoluciona por la planificación en la gestión y la asignación estructurada de recursos, dada la naturaleza no programable del proceso de descubrimiento científico (HERZOG, PECOURT & HERNÁNDEZ 2015, 80):

Hablar de «producción científica» es ignorar que buena parte de la ciencia no tiene una traslación económica directa o indirecta, o que el descubrimiento científico no siempre es el resultado de un proceso programado. Descubrimientos científicos extraordinarios (como la penicilina, la radioactividad o la refutación del éter atmosférico) no fueron el resultado de «proyectos» que se cumplieron con eficacia y eficiencia. Hay que recordar que la explicación de la estructura de las revoluciones científicas del mencionado Kuhn surge precisamente para oponerse a la visión falseada del progreso científico que presentaban los manuales de Física en los que la lógica de la investigación y la lógica del descubrimiento se hacían corresponder. Si, como hemos dicho antes, la medición de la excelencia a partir de criterios como, entre otros, las citas recibidas por los colegas, parece ser coherente con la noción de paradigma de Kuhn, no lo es con la pretensión fundamental de su autor.

Los avances en ciencia se producen a saltos, por revoluciones, y provocan crisis de paradigma; mientras que los criterios de gestión neoliberal buscan la estandarización y homogeneidad en su aplicación. Este sistema de gestión industrializado del conocimiento rinde beneficios a la hora de buscar la confirmación de teorías formuladas, pero frena la elaboración de otras nuevas porque la publicación de estas choca frontalmente con el *statu quo* —y el dinero invertido que no ha generado retorno—. La replicación de un experimento médico requiere orden, pero sistemas de control e incentivos estrictos pueden asfixiar la capacidad de diseñar nuevos experimentos o comenzar líneas de investigación innovadoras sin resultados a corto plazo.

En efecto, la tecnología digital ha permitido un salto cuantitativo y cualitativo a la humanidad en los últimos 50 años. La rendición de cuentas y la capacidad de distribuir información y datos de manera ubicua y constante ha encontrado en Internet un espacio en el que la capacidad de discernir entre lo relevante y lo superfluo o entre los meros hechos y la propaganda se convierte en una habilidad indispensable. No obstante, se debe ser consciente del corto periodo de tiempo que las sociedades actuales llevan utilizando estos avances: apenas medio siglo. Sus efectos y consecuencias, por supuesto, comienzan a ser evidentes, pero la velocidad con la que se suceden los cambios tampoco permiten predicciones o análisis retrospectivos muy concretos: en sus extremos, abundan por una parte los luditas tecnoescépticos radicales, que aborrecen cualquier ataque a “la manera en que se han hecho siempre las cosas”, y por otra, los tecnooptimistas que adoptan los cambios sin reflexionar lo más mínimo. En el apartado dedicado a la infantería Gutenberg (vid. pág. 321), se profundizará en esta franja de actitudes ante la evolución tecnológica en relación con la educación, y en el dedicado a la lectura en dispositivos digitales, respecto de la literatura y el fomento lector en la era informacional (vid. pág. 377).

No obstante, vale la pena dejar claro que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en educación se aceptan con lentitud y de manera muy desigual, no solo por los vacíos en la formación y motivación de los docentes, sino también por la insuficiente dotación económica para esta “revolución” tecnológica. Esta falta de inversión provoca un efecto perverso desde el punto de vista sociológico: aumenta la desigualdad entre aquellos que pueden acceder a las TIC y aquellos que no, los cuales no podrán disfrutar de las mismas oportunidades en esta era informacional. Desde la antropología, se habla de ‘selección técnica’ además de ‘selección biológica’ a la hora de tratar la historia de la evolución humana (CORBELLA *et al.* 2000, 23):

Robert Sala: Hi ha una diferència de base entre selecció natural i selecció tècnica. La selecció natural selecciona gens mentre que la selecció tècnica

selecciona estratègies tecnològiques. La selecció natural actua a través de les diferències entre individus, mentre que la selecció tècnica actua a través de les diferències entre grups. Són fenòmens diferents. Per explicar una extinció com la dels indis americans o altres grans extincions que hi ha hagut en la història dels *Homo sapiens*, val més passar la frontera de la biologia a la història, perquè no són extincions biològiques sinó històriques.

De hecho, el interés de esta tesis por la tecnología digital no se limita a los aspectos relacionados con la educación literaria, sino también a estos aspectos sociológicos que generan el denominado “capital cultural” y que tanto tiene que decir sobre las preferencias lectoras y el canon literario (BOURDIEU & PASSERON 1996/1970, 17).

La reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada «educación primera») por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura. Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural.

La tabla de la página siguiente, que refleja el rendimiento de los estudiantes en PISA 2018 según la disponibilidad de dispositivos electrónicos, refuerza esta idea clásica de la reproducción cultural y la enlaza con la tecnología. Esta correlación ha aflorado con toda crudeza durante la pandemia de Covid-19 al implantarse la enseñanza no presencial a través de Internet.

Tabla II. Averages for age 15 years PISA science scale: overall science, by How many in your home: Computers (desktop computer, portable laptop, or notebook) [ST005817] and jurisdiction: 2018

	NONE		ONE		TWO		THREE OR MORE		[THREE OR MORE] – [NONE]
	Average	Standard Error	Average	Standard Error	Average	Standard Error	Average	Standard Error	
Andalusia	424	(10,8)	454	(5,5)	477	(5,1)	499	(6,1)	75
Aragon	430	(13,3)	481	(5,5)	497	(6,6)	509	(6,6)	79
Asturias	437	(10,3)	476	(5,5)	503	(6,1)	522	(5,8)	85
Balearic Islands	430	(10,2)	469	(6,7)	490	(5,4)	497	(6,7)	67
Basque Country	433	(10,6)	474	(5,1)	490	(4,9)	500	(5,4)	67
Canary Islands	423	(8,0)	463	(6,1)	473	(4,5)	493	(6,6)	70
Cantabria	449	(15,1)	481	(9,6)	503	(9,7)	506	(9,9)	57
Castile and Leon	448	(12,7)	485	(7,5)	504	(5,3)	520	(5,7)	72
Castile-La Mancha	425	(11,4)	472	(6,1)	488	(7,3)	505	(7,9)	80
Catalonia	440	(15,9)	465	(7,6)	490	(5,7)	500	(5,5)	60
Com. Valenciana	432	(8,3)	471	(5,6)	481	(5,4)	493	(6,2)	61
Extremadura	413	(11,8)	464	(7,5)	475	(5,1)	502	(7,0)	89
Galicia	457	(12,7)	499	(5,8)	515	(5,0)	530	(5,7)	73
La Rioja	448	(12,3)	476	(8,3)	492	(9,6)	503	(9,3)	55
Madrid	428	(8,4)	465	(4,1)	487	(3,9)	507	(4,1)	79
Murcia	423	(9,6)	466	(5,9)	488	(6,4)	515	(8,8)	92
Navarre	437	(14,7)	483	(5,8)	490	(6,7)	511	(8,5)	74

Fuente: <https://pisadataexplorer.oecd.org> y elaboración propia.

Figura 2.1: GARCÍA, HERNÁNDEZ & HERNÁNDEZ (2020, 187): correlación entre disponibilidad tecnológica y resultados en PISA 2018.

La afirmación de que nuestro mundo debe estar dividido en entidades económicas que compiten entre sí porque es a lo que la naturaleza urge no es convincente. Las economías se han convertido en entidades competidoras entre sí porque hemos decidido que adopten esa naturaleza. La competición es un sustituto sublimado de la guerra. La guerra no es inevitable en absoluto. Si queremos guerra, podemos escoger guerra, pero si queremos paz, podemos igualmente escoger paz. Si deseamos rivalidad, escogemos rivalidad; no obstante, en su lugar, podemos escoger cooperación amistosa.

COETZEE (2008), recogido en BAUMAN (2013, 27)

3

Marco teórico

3.1 Desde las Didácticas específicas

La asignatura de Literatura aparece en todos los currículos de cualquier nivel educativo en cualquier país del mundo. Su prestigio como disciplina le ha permitido perpetuarse casi sin cambios desde el siglo XIX hasta nuestros días. Esta continuidad se ha sustentado en cuatro pilares:

- un canon cerrado de textos clásicos, en general de ficción, escritos para la lectura individual, y publicados en formato libro;
- un límite geográfico y lingüístico estricto: las literaturas nacionales de cada sistema educativo;
- una perspectiva historicista de acuerdo con el esquema época-género-movimiento-autor, que se puede rastrear tanto en libros de texto como en currículos educativos;
- una evaluación basada en el análisis de las figuras y estrategias retóricas, el control y las fichas de lectura y, en menor medida, el comentario de textos de rúbrica cerrada (mayoritariamente de perfil filológico).

Este inmovilismo instruccional comenzó a cuestionarse aquí en España con la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 (JEFATURA DEL ESTADO 1970), que elevó los estudios de Magisterio a rango universitario.

Desde un primer momento, los profesores de Magisterio de Lengua y Literatura percibieron la necesidad de una nueva perspectiva pedagógica que retara esta enseñanza tradicional de la literatura. Con el tiempo, se acuñaron diferentes etiquetas (*educación literaria, competencia literaria, formación lectora...*) que cuestionan cada uno de los pilares citados:

- inclusión de la Literatura Infantil y Juvenil y de formatos de lectura o narrativos no tradicionales (cómic, dibujos animados, películas, programas infantiles...);
- ampliación a autores de otras lenguas (los cuentos Andersen, los libros de Roald Dahl o Michael Ende, sagas como la de *El Señor de los Anillos*, o *Harry Potter...*);
- abandono del historicismo a favor de géneros o tópicos en sentido amplio (literatura tradicional, de fantasía, ciencia ficción...);
- una evaluación de rúbrica actualizada, adaptada a las sucesivas leyes educativas, pero con mayor énfasis en la puesta en común oral, la elección libre de lecturas por parte de los estudiantes, un comentario de textos más personal y menos academicista, elaboración de productos intermediales (un vídeo para trabajar una lectura, por ejemplo), etc.

De esta manera, se fue consolidando este giro pedagógico, que no obtuvo vigencia legislativa hasta después de la promulgación de la Logse (JEFATURA DEL ESTADO 1990), veinte años después de la LGE. COLOMER (1991, 30) explicaba así la diferencia entre el viejo (izquierda) y el nuevo paradigma (derecha) nada más arrancar la Logse:

Primacía del registro literario en la enseñanza de la lengua.	Integración del registro literario en los diversos usos lingüísticos.
Enseñanza como transmisión de los textos por parte del profesor.	Construcción del conocimiento por parte del alumno. Interacción educativa.
Prioridad de la memorización	Prioridad de la comprensión
Lectura de textos de autores clásicos.	Diversidad en los ejes de contenidos (programación por géneros, técnicas, etc.) Gran incremento del contacto con el texto.
Expresión escrita limitada a la paráfrasis, el comentario y el resumen.	Amplia interrelación entre recepción literaria y expresión escrita.

Este cambio de paradigma implicó una nueva manera de acercarse al hecho literario desde la investigación educativa y las propuestas educativas quedaban articuladas, pues, en muchos más ejes (BALLESTER 2007/1999, 91):

1. L'eix diacrònic de la història literària.
2. Els tallers de l'escriptura i el foment de la producció de textos.
3. L'organització temàtica i tòpica dels continguts literaris.
4. El comentari de textos (a nivell de microtextos i d'obres completes).
5. La pràctica de la literatura comparada.
6. La genologia o l'aplicació didàctica i anàlisi dels gèneres literaris.
7. La diversitat d'estratègies per a l'animació lectora.
8. L'estudi i l'anàlisi dels components morfològics.

BALLESTER (2007/1999) compendia el viatge por las diferentes escuelas de investigación literaria y las adapta a las necesidades de la nueva disciplina, la educación literaria; en tanto que “educación”, incluye los diversos aspectos pedagógicos que intervienen en el proceso de “educar” a los estudiantes durante su largo peregrinaje dentro del sistema educativo; con el adjetivo “literaria” se delimita su área de influencia a definir los contenidos y las estrategias didácticas / pedagógicas que los “eduquen literariamente”. Esta doble cara, pedagógica y literaria, la cual implica una interdisciplinariedad intrínseca, se visualiza en el esquema siguiente.

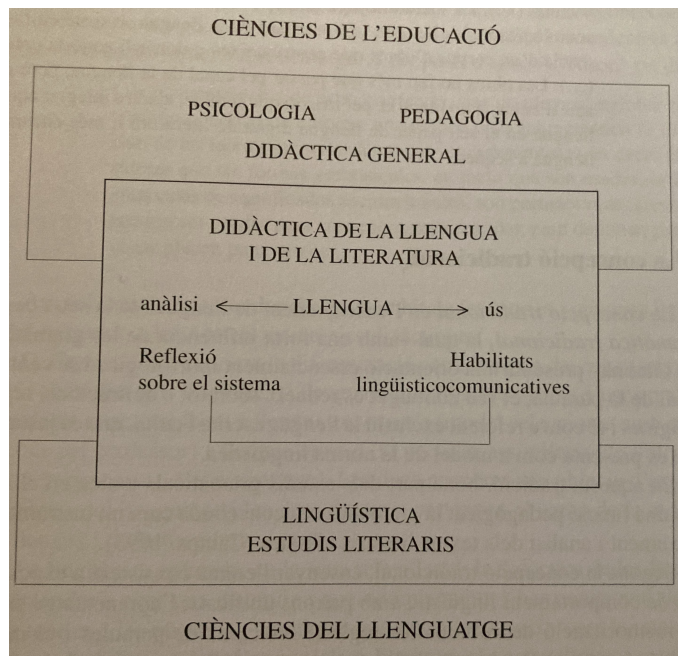


Figura 3.1: BALLESTER (2007/1999, 31) de MENDOZA *et al.* (1996)

Si se toma en consideración estos factores, la educación literaria se define como la aportación de los estudios literarios a los procesos educativos que viven los estudiantes durante su trayectoria dentro de las instituciones educativas. Esta aportación se articula en los ocho ejes citados más arriba. No obstante, en primer término es “educación” (sustantivo) y en segundo “literaria” (adjetivo): de todo el amplio campo semántico de la “educación”, nuestra disciplina se encarga del segmento “literario”. Este giro “educativo” se fraguó en la década de los 90 del siglo XX (ÍBIDEM 90):

El camí de la renovació sembla que vinga per la recuperació del valor educatiu que proporciona el fet literari. Així, la seua capacitat cognoscitiva per a interpretar la realitat i la construcció sociocultural de l'ésser humà sembla un dels eixos de punt d'arranc del nou periple. Les necessitats formatives de l'alumnat seran la pedra angular d'aquesta nova línia metodològica.

3.1.1 La competencia comunicativa: un escollo inesperado

Un efecto colateral indeseado de este “giro educativo”, centrado en el concepto de competencia comunicativa, con el alumnado como protagonista de su aprendizaje, y el constructivismo como premisa pedagógica, ha sido la pérdida de protagonismo de la literatura en los currículos, sobre todo en educación secundaria. Desde la LGE de 1970, comenzó a percibirse que la literatura perdía peso en los currículos LÁZARO CARRETER (1973, 7–8):

Por un lado, en los planes de estudios que han sustituido a la ya extinguida Enseñanza Media, la literatura ha pasado, o parece que va a pasar, a un lugar secundario, de «partenaire» entre elegante y frívola de otras materias que se juzgan fundamentales; su estudio será en gran medida voluntario, con lo cual, desde los puestos de decisión política, se da por clausurada una larga etapa de la historia de la educación que atribuía a los estudios literarios la máxima capacidad civilizadora. [...]

Ante millares de atónitos muchachos preuniversitarios, de ortografía vacilante, caudal léxico menguado e indigente capacidad de intelección, se están exhibiendo en centenares de centros españoles las últimas conclusiones científicas de Martinet y Lyons, de Piaget y Pottier, de Coseriu y hasta Chomsky, en abigarrada y desorientadora promiscuidad.

La queja de Lázaro Carreter se convirtió en profecía, puesto que las sucesivas leyes educativas han restado protagonismo a la literatura a favor de la lengua. Con la legislación actual, tanto en educación primaria como en secundaria, las asignaturas de lengua y literatura se han fusionado y, por tanto, no existe una asignatura independiente para literatura. Las asignaturas pues, son de

Lengua y literatura. El paraguas teórico de esta fusión *de facto* ha sido el de competencia comunicativa (COLOMER 2015, pos. 2192):

A decir verdad, la instauración de este modelo comunicativo resultó ambivalente para la educación literaria. Tuvo la ventaja general de situar los objetivos de la educación lingüística en la adquisición de competencias, así como de orientar la enseñanza escolar del texto escrito hacia los textos funcionales y el dominio de los géneros discursivos sociales, pero situó la literatura en una clasificación homogeneizadora de tipos textuales (descriptivos, prescriptivos, literarios, etc.) que reducía las potencialidades cognoscitivas, estéticas, morales, culturales y lingüísticas de la literatura, de las que deberían haberse derivado objetivos educativos propios.

Por otra parte, la fusión de lengua y literatura, beneficiosa en teoría, tendió en la práctica a fagocitar el espacio dedicado anteriormente a la literatura en la etapa secundaria, subordinándolas a unos objetivos lingüísticos que convirtieron a los textos literarios en un simple material de observación. Las características conceptuales, organizativas, didácticas, etc., de muchos libros de textos elaborados en la década de los años noventa detallan las carencias con las que se extendió el modelo comunicativo en este campo [...]. La coincidencia de estas carencias con el vacío producido por el desprestigio del modelo anterior conllevaron, en la práctica, la falta de consideración del aprendizaje específico de la competencia literaria en las aulas.

En efecto, desde la perspectiva de la competencia comunicativa, los textos literarios son una tipología textual más, sin más prestigio que otra; además, la tendencia a la practicidad asociada a “las necesidades del alumnado”, ha conducido a trabajar textos más cotidianos (publicidad, prensa escrita, textos administrativos básicos...), y en otros soportes, sobre todo el audiovisual (películas, series, documentales, animación...). En la LOMCE (2013) —en transición hacia la LOMLOE (2020) al escribir estas líneas— en educación primaria (Bloque 1, escuchar y hablar; bloque 2, comunicación escrita, leer; bloque 3, comunicación escrita, escribir; bloque 4, conocimiento de la lengua; bloque 5, educación literaria), la educación literaria abarca uno de los cinco bloques que conforman los contenidos; en educación secundaria, uno de los cuatro (Bloque 1, escuchar y hablar; bloque 2, leer y escribir; bloque 3, conocimiento de la lengua; bloque 4, educación literaria). Se puede encontrar esta información en la web de la Conselleria de Educació de la Comunitat Valenciana (<https://bit.ly/3J9SgVV>). Si realizamos un análisis meramente cuantitativo, la literatura pasó con la LOGSE (1990) de ser una asignatura por sí misma a ocupar el 20-25 % de una asignatura fusionada con Lengua y Literatura. Cabe comentar que esta fusión de asignaturas se llevó a cabo sin apenas reducir contenidos —es decir, hinchando la nueva asignatura— y simplemente añadiendo los nuevos contenidos que dictaba la nueva perspectiva

aportada por la educación literaria, como el estudio por géneros o tópicos y la consolidación de la Literatura Infantil y Juvenil.

Por otra parte, la educación literaria, desde el punto de vista competencial, se convierte en *competencia literaria* y su objetivo es formar lectores competentes (BALLESTER 2015, 177):

Desde esta nueva perspectiva centrada en el receptor, la educación literaria quedará definida como la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario (García-Raffi, 2014). Una educación literaria que suponga también reforzar la idea de la lectura como actividad placentera, el aprendizaje de la construcción del sentido del texto (elaborado por el lector y el contexto histórico, cultural y literario enmarcados) y el estudio de la obra desde el punto de vista formal y genérico.

De hecho, se puede afirmar que la investigación sobre literatura y educación en general y educación literaria en particular, ha realizado un viaje de izquierda a derecha en el arquetípico esquema de la comunicación: de estudiar el autor, se pasó a estudiar su obra (mensaje) y contexto, después la forma de ese mensaje y por último, el receptor.

communication. The ADDRESSER sends a MESSAGE to the ADDRESSEE. To be operative the message requires a CONTEXT referred to (“referent” in another, somewhat ambiguous, nomenclature), seizable by the addressee, and either verbal or capable of being verbalized; a CODE fully, or at least partially, common to the addresser and addressee (or in other words, to the encoder and decoder of the message); and, finally, a CONTACT, a physical channel and psychological connection between the addresser and the addressee, enabling both of them to enter and stay in communication. All these factors inalienably involved in verbal communication may be schematized as follows:



Each of these six factors determines a different function of language. Although we distinguish six basic aspects of language, we could, however, hardly find verbal messages that would fulfill only one function. The

Figura 3.2: Factores de las funciones del lenguaje según JAKOBSON (1960).

En esta tercera década del siglo XXI estamos inmersos en la era del *medio* (o *contact*, o *canal*), es decir, como un medio de transmisión de historias propiciado por la tecnología digital (Internet) que crea sus propios géneros y canibaliza narraciones y productos propios de otros soportes: tal como la escritura y la imprenta realizaron con la oralidad, el cine con la literatura, la televisión con ambos, o el cine desde principio del siglo XXI engullendo cómics de superhéroes estadounidenses.

Por ejemplo, desde la Universidad de Valencia se ha creado, en colaboración con la Fundación SM, una Cátedra de Estudios del Cómic FSM-UV (<https://www.catedracomic.com>) en la que colaboran miembros del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València. Se ha diseñado incluso un Máster propio de Cómic y Educación en el que colabora profesorado de distintas etapas. No obstante, cabe también señalar las muchas dificultades en el proceso de legitimación académica e institucional del cómic (IBARRA-RIUS & BALLESTER 2022, 4):

En el caso de la LIJ su investigación procede del ámbito de la didáctica de la literatura, pero si profundizamos en la historieta apreciamos aproximaciones desde disciplinas como filología, traducción, periodismo, estudios de comunicación, semiótica o las diferentes didácticas específicas. Esta aparente riqueza y perspectivismo en la aproximación al objeto de estudio provoca en realidad una fragmentación y dispersión del conocimiento en los diferentes medios de transferencia de la investigación y por tanto, numerosas dificultades para el acceso a las fuentes y la generación de convergencias epistemológicas.

Entre los condicionantes que resquebrajan la construcción de un discurso académico unitario en torno al cómic, Matly (2017) subraya la ausencia de redes investigadoras o enlaces institucionales en educación superior, la carencia de una formación universitaria específica y de una carrera investigadora diseñada a tal efecto, el aislamiento del investigador en su propia institución y la falta de revistas indizadas especializadas en cómic en español. Sin duda, en este último factor convergen además las consecuencias relativas a los criterios para evaluar la producción investigadora de los académicos a partir del predominio del factor de impacto según los *Journal Citation Reports*.

3.1.2 La irrupción intermedial e intercultural

La DLL se ha sabido adaptar teóricamente a la vorágine de cambios de los últimos cuarenta años: Internet lo ha acelerado todo. LLUCH (2018, 134) se queja sobre el exceso de debate poco informado sobre los procesos de lectura y argumenta que:

Possiblement, la raó de tractar temes tan importants com de com fer ciutadans lectors des de les percepcions i la frivolitat l'hem de buscar en el caràcter

experiencial i personal que es dona a la lectura i que amara, perillósament, les polítiques públiques.

Però també en el fet que la lectura és un objecte d'investigació molt recent. Concretament, el 80 % dels estudis s'han publicat després de 2009, tot i que la producció científica és significativa a partir de l'any 2012. És a dir: el 73,77 % del total de les investigacions publicades en les revistes indexades en les principals bases de dades s'han publicat entre 2012 i 2015 (Lluch i Sánchez-García, 2017: 3).

Investigadores consolidados como Daniel Cassany publican de manera constante sobre nuevos géneros y maneras de lectura y escritura, e incluyen propuestas o experiencias pedagógicas ya puestas en práctica. En CASSANY (2020) traza su propia autobiografía investigadora, en la cual se puede rastrear la evolución de los estudios sobre la lectura, sobre todo a partir del concepto de *literacidad*, del inglés *literacy*, preferible según él al de *alfabetización lectora* o *lectoescritura* (ÍBIDEM 58):

En los ochenta ya sonaba anticuada la expresión “lectoescritura” y preferíamos *comprensión* y *composición*, enfatizando ya entonces la relevancia de la construcción de significados y de los procesos cognitivos implicados en la misma. El término *alfabetización* se reservaba para la etapa inicial de adquisición del código escrito y se circunscribía al dominio del código gráfico. Solo usábamos el término negativo de *analfabetismo* y nadie echaba de menos su antónimo alfabetismo.[...] Este *alfabetismo* ensanchaba notablemente el objeto de estudio: del dominio escueto del código pasábamos a considerar un conjunto amplio y diverso de procesos mentales, conocimientos lingüísticos y culturales, prácticas comunicativas y formas de pensamiento, derivadas del uso de la lengua en una comunidad. Era un cambio epistemológico y metodológico relevante.[...]

También aprendimos pronto que esta raíz (*alfabetizado*, *alfabetismo* o *alfabetización*) era incómoda para muchos colegas hispanoamericanos, que denunciaban sus connotaciones peyorativas, puesto que “analfabeto” se sigue usando como insulto en muchos lugares. Ellos preferían hablar de *cultura escrita*, *cultura letrada*, *letrismo*, *literacia*, *literacia*, o incluso *literacidad*, proponiendo un neologismo que algunos tildaban de interferencia. Años después este término resultó productivo para referirse a diferentes aspectos del objeto, según su especificación: *literacidad digital*, *crítica*, *multimodal*, o *multiliteracidades*, *biliteracidades*, etc.

El tránsito del siglo XX al XXI se puede casi rastrear en las temáticas de investigación que han ocupado las páginas de nuestra disciplina. La inmigración y la posibilidad, gracias a Internet, de exponernos a otras lenguas y culturas,

pone en relieve la necesidad de considerar la interculturalidad (e intertextualidad implícita), el aprendizaje de segundas lenguas —más incluso con la cooficialidad de las cuatro lenguas del estado español—, y la importancia de los aspectos sociolingüísticos implicados. La aparición del libro digital abrió el melón de la lectura en otros soportes más allá del papel y obligó a incluir la intermedialidad —cómo las narraciones saltan de un medio de expresión y de un soporte a otro— y a aprovechar el entorno digital en que se sumergen las nuevas generaciones desde casi la cuna.

Estos intereses se reflejan con total claridad en el índice de BALLESTER & IBARRA (2020), escrito con motivo del 30^o aniversario de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y que GONZÁLEZ RIAÑO & FERNÁNDEZ-COSTALES (2020, 83) resumen así:

De este modo, a lo largo del tiempo se han ido configurando distintos ámbitos de interés, estudio e investigación (Ballester e Ibarra, 2009; Camps, 2012; González-Riaño, 2001; López Valero, 1993; López Valero, Encabo y Jerez, 2017; Núñez y Rienda, 2011; Prado, 2011), que podrían sintetizarse así:

1. Fundamentación epistemológica de la DLL y formación lingüístico-didáctica del profesorado.
2. Metodología de las enseñanzas lingüísticas.
3. Diversidad lingüística, plurilingüismo y educación intercultural.
4. Formación literaria, metodología y creatividad.
5. Métodos y técnicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura.
6. Creencias y actitudes lingüísticas de la comunidad educativa.
7. Recursos y materiales didácticos.
8. Tratamiento didáctico de la literatura infantil.
9. Didáctica de la gramática.
10. Evaluación de los aprendizajes lingüístico-literarios.

En las dos páginas siguientes reproduzco en figura el índice de BALLESTER & IBARRA (2020). Se puede comprobar cómo aparecen los ítems de GONZÁLEZ RIAÑO & FERNÁNDEZ-COSTALES (2020) menos uno: “evaluación de los aprendizajes lingüístico-literarios”. La presencia de investigación sobre cómo evaluar y calificar estos aprendizajes resulta escasa en las revistas y proyectos de nuestra área. Se encuentran propuestas de evaluación y rúbricas de seguimiento para transformar evaluación en calificación pero no se comprueba ni se realiza un seguimiento exhaustivo —en el tiempo, con grupo de control— de su uso, aplicación y efectividad. No he sabido encontrar este tipo de estudios aplicados a la educación literaria.

PRESENTACIÓN	7
Sección I. HORIZONTES Y ESPACIOS DE LA EDUCACIÓN LITERARIA Y LINGÜÍSTICA	
1. El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Identidad e investigación.	15
<i>Josep Ballester-Roca y Noelia Ibarra-Rius</i>	
2. Una mirada histórica: el proceso de configuración de las Escuelas Normales y la formación de los maestros.	29
<i>Gabriel Nuñez</i>	
3. El área de DLL en la Universidad Pública.....	43
<i>Consol Aguilar Ródenas</i>	
4. Autobiografía provisional. Ejes actuales para investigar sobre Didáctica de la Lectura y la Escritura.	57
<i>Daniel Cassany</i>	
5. Investigación versus Innovación y homologación metodológica. Retos actuales de la DLL.	75
<i>Xosé A. González-Riaño y Alberto Fernández-Costales</i>	
Sección II. ALFABETIZACIONES LINGÜÍSTICAS, COMUNICATIVAS Y MEDIÁTICAS	
6. Repensar la enseñanza de la Gramática. Una revisión de conceptos.	95
<i>Anna Camps</i>	
7. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa. El sentido del área de DLL.	107
<i>Amando López-Valero y Eduardo Encabo</i>	
5	
© narcea, s. a. de ediciones	

Figura 3.3: Índice (1/2) BALLESTER & IBARRA (2020).

ENTRE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA EDUCACIÓN

8. Enseñar la competencia mediática. La alfabetización en la era transmedia.	121
<i>María Amor Pérez Rodríguez</i>	
9. Educación plurilingüe e intercultural. Una historia de transformación.	139
<i>Juli Palou Sangrà y Montserrat Fons Esteve</i>	
10. La literacidad académica digital. Reflexiones sobre la escritura en los tiempos de internet.	155
<i>Montserrat Casanovas Català</i>	
11. La competencia comunicativa y el enfoque plurilingüe en la enseñanza de las lenguas.	165
<i>Jasone Cenoz</i>	
Sección III. DE LA COMPETENCIA LECTORA A LA EDUCACIÓN LITERARIA	
12. Educación literaria, subalternidad y discurso contrahegemónico.	183
<i>Gloria García Rivera y Eloy Martos Nuñez</i>	
13. Cartografía crítica de la educación literaria contemporánea.	203
<i>Josep Ballester-Roca y Noelia Ibarra-Rius</i>	
14. Papel y evolución de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de lectores.	217
<i>Santiago Yubero, Sandra Sánchez-García y Elisa Larragaña</i>	
15. Corrientes ecológicas y educación literaria en tiempos de incertidumbre.	237
<i>Mar Campos Fernández-Fígares</i>	
16. La ley de la frontera. Una herramienta de utilidad didáctica al servicio del aprendizaje lector.	255
<i>Antonio Díez Mediavilla</i>	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	273

Figura 3.4: Índice (2/2) BALLESTER & IBARRA (2020).

3.1.3 Del Mecrl y Pisa a la Lomloe: el tsunami intermedial y certificador

En línea con la mirada más institucional y sociológica adoptada durante esta tesis doctoral, decido centrarme en tres aspectos alejados de la aproximación académica estándar a la Educación Literaria. En primer lugar, introduzco en la coctelera de la Educación Literaria el Marco Europeo Común de Referencia de Lenguas (Mecrl) y las evaluaciones externas de PISA; y en segundo, como colofón lógico después del Mecrl y PISA, la LOMLOE (2020).

Tanto el informe PISA como el Mecrl comenzaron a usarse a raíz de la entrada de España en las instituciones europeas en los años 80 del siglo XX. Con Pisa, se obtienen resultados educativos —junto con la enorme base de datos de Eurydice (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>) de los países miembros de la Unión Europea—, mientras que con el Mecrl se homogeneizan las certificaciones de conocimiento de segundas lenguas para facilitar la movilidad de estudiantes y trabajadores. Los conceptos clave que subyacen en ambos son los mismos: *accountability* (rendición de cuentas) y capacidad de homologar las certificaciones académicas a través de la aceptación del *proxy* de las *competencias/habilidades* como garantía de unidad de medida y criterio para elaborar rúbricas comunes en los países miembros.

Así, cuando Pisa comienza a publicar sus informes en 2000, España vivía en democracia desde hacía poco más de dos décadas, y la LOGSE (1990) estaba absorbiendo en apenas una década una ampliación a los 16 años de la edad de escolarización obligatoria y un cambio en la distribución por edad de los educandos que ubicaba los que antes cursaban 7º y 8º de EGB en los centros de Educación Primaria en los Institutos de Educación Secundaria a los 11/12 años. Al año siguiente, se publica el Mecrl (MECD 2002/2001), que no solo homogeneiza las certificaciones en segundas lenguas sino que consolida lo legislado en materia curricular de lengua (¿y literatura?) con la LOGSE (1990) y que después confirma la LOE (2006) con la introducción de las competencias y los criterios de evaluación con rúbricas.

Tal como explico en el apartado anterior, el término *competencia comunicativa* se convirtió en un escollo inesperado. La Literatura no solo abandonaba su rol de asignatura propia durante la educación obligatoria sino que perdía la condición de venerabilidad que le otorgaba primacía entre los textos que debían usarse para formar *comunicativamente* al alumnado. Además, esa primacía afectó al canon, mucho más centrado en la LyJ y en otras tipologías textuales. De hecho, los libros estaban —y continúan incluso— estructurados entorno a *textos descriptivos, explicativos y argumentativos*. Entró la prensa decididamente en las aulas y comenzó el uso de otros medios de expresión como definió hace ya casi un siglo Hjelmslev:

	Expresión	Contenido
Sustancia	Medio en que se pueden comunicar historias (Algunos medios son sistemas semióticos por derecho propio)	Representación de objetos y acciones en mundos reales e imaginarios que pueden imitarse en un medio narrativo, filtrados a través de los códigos de la sociedad del autor.
Forma	Discurso narrativo (la estructura de la transmisión narrativa) que consiste en los elementos narrativos compartidos por las narraciones de cualquier medio.	Componentes de la historia narrativa: sucesos, existentes y sus conexiones.

Figura 3.5: Esquema de la sustancia y la forma de la expresión y del contenido de Hjelmslev, en CHATMAN (1978).

Sin duda, dentro de los estudios literarios, la aproximación teórica que quizás mejor se adapte a este cambio en el marco legal internacional que obliga a adaptar los decretos curriculares nacionales y autonómicos a una realidad normativa y socioeducativa fruto de la tecnología digital es la Narratología. Aprender cómo funcionan las historias y discursos con que somos bombardeados en esta sociedad informacional se ha convertido en una prioridad educativa. Además —como se argumentará a lo largo de este Marco teórico—, el estudio de las narraciones se ha acercado a la Neurociencia y también por ejemplo a la teoría evolutiva, de perfil biológico (WILSON 2005, *ix*):

La mente es una máquina narrativa, guiada inconscientemente por las reglas epigenéticas a la hora de crear escenarios y crear opciones. Las narrativas y los artefactos que se demuestran más satisfactorios por naturaleza se difunden y se convierten en cultura. Las sociedades con las innovaciones Darwinianas más potentes, las exportan a otras sociedades. En el proceso de evolución genéticocultural, los genes se asocian con situaciones y se crean memes¹. La interacción a largo plazo entre genes y cultura parecen formar un ciclo, o con más precisión, una espiral evolutiva que viaja hacia adelante, en la siguiente secuencia: *Los genes prescriben reglas epigenéticas, las cuales son las regularidades del desarrollo de la percepción sensorial y mental que infunden ánimo y canalizan el crecimiento de la cultura. La cultura ayuda a determinar cual*

¹Elemento cultural o de comportamiento que se transmite de persona a persona o de generación a generación: según el científico Richard Dawkins, los memes son unidades culturales aprendidas o asimiladas que no se transfieren genéticamente.

de los genes en juego sobrevive y se multiplica de una generación hacia la siguiente.

Esta aproximación al hecho literario y narrativo, que permite abarcar desde los guiones preestablecidos con que conversamos, hasta un poema de Ausiàs March, pasando por la prensa, los cómics o los videos de Tik-Tok y otras redes sociales, debería centrar una parte de los esfuerzos teóricos en nuestra disciplina. De esta manera, se estaría ofreciendo al profesorado propuestas atractivas y a la vanguardia de los estudios narrativos, en consonancia con la revolución intermedial propiciada por la tecnología digital.

De hecho, la LOMLOE (2020) se ha encaminado hacia esta perspectiva mucho más amplia y menos concreta y al tiempo más ambiciosa y adaptable a los educandos. Los *saberes básicos* se han reducido en cantidad y concreción y las *competencias específicas* han aumentado en especificidad y —atención— en casi perfecta equivalencia con el Mecrl (CONSEJO DE EUROPA 2020). Se ha dejado en los huesos el currículum respecto de *contenidos* —ahora *saberes*—, y se ha añadido la *mediación* (saber comprender y producir mensajes entre contextos sociolingüísticos y medios de expresión diversos) a través de la *multimodalidad*. En la web del Ministerio de Educación (<https://shorturl.at/goJN6>) se puede comprobar cómo para Educación Secundaria, no se genera un canon cerrado de autores con los saberes básicos asociados a la literatura, sino que se apuesta por una mayor libertad en la elección de autores y medios de expresión vía la *multimodalidad*.

Además, los criterios de evaluación se parecen cada vez más a los del Mecrl. Esto puede interpretarse como una manera de exacerbar la relegación de la Educación Literaria a mera invitada de piedra del currículum de Lengua, segregada como siempre se había hecho y refugio de “la manera tradicional de hacer las cosas”. A mi juicio, debe interpretarse al contrario: como el punto de partida de una nueva etapa en que la ficcionalidad y narratividad se convierten en el elemento central de la educación lingüístico-literaria del estudiantado. En una sociedad en que la tecnología digital invade todas las áreas, la comunicación y su fiabilidad —no la mera dimensión metalingüística y metacognitiva de esta— se convierte en el punto de atracción del resto de saberes básicos y competencias específicas —si hablamos desde el punto de vista de la ingeniería curricular vía programaciones y unidades didácticas—.

El peligro ante este reto institucional llega desde el frente evaluador. Agentes externos a las Didácticas Específicas (técnicos del Mecrl y demás gestores educativos ligados a otras disciplinas por inercia institucional) diseñan los procesos de toma de decisiones de las certificaciones académicas y certificadoras de nuestra disciplina. Esta falta de presencia en los ámbitos de toma de decisiones culmina en pruebas que no reflejan esta legislación o se

ajustan a los meros contenidos conceptuales, o refuerzan las viejas inercias citadas al principio de este apartado. Si continúa este *statu quo* institucional, la rendición de cuentas se convertirá en un freno incluso mayor y podría suceder que el Mecri se convirtiera en el currículum estándar del sistema educativo obligatorio.

Desde hace un par de décadas, el ritual mediático de comentar y sacar conclusiones sobre los Informes Pisa o Pirls que se publican cada tres años está dominado por un discurso de la catástrofe que no casa ni con los datos mismos y mucho menos con la perspectiva histórica que aportan. ¿Estamos presentes desde nuestra disciplina en ese debate público y lanzando al profesorado en ejercicio el mensaje adecuado de cómo interpretar esos datos? ¿Participamos y entendemos las limitaciones de unas pruebas estandarizadas que se realizan con textos cortos y preguntas diseñadas desde una aproximación cognitiva muy concreta?

En nuestra disciplina, la discusión teórica debe alejarse de los debates enquistados sobre cánones de lectura, géneros y tipologías textuales. Nuestros proyectos de investigación deberían adentrarse en la selva multidisciplinar de la evaluación educativa, de los soportes de distribución de información (pantalla vs. papel, por ejemplo), en las *Reading wars* y el cognitivismo centrado en la metáfora computacional del aprendizaje, en el uso de los medios de expresión / multimodalidad, la mediación y la ficcionalidad en la comunicación humana y otras líneas que se apuntan en las Conclusiones y propuestas. Remarco también la presencia mediática de nuestros agentes, puesto que la divulgación resulta clave, e insisto en la urgencia de participar en los procesos e investigación de los procesos de evaluación y toma de decisiones en el aula.

Todo este soporte teórico citado en el apartado anterior debe acompañarse de propuestas, materiales, rúbricas y fichas de seguimiento que respondan a la ingeniería curricular de la legislación vigente. De esta manera, el profesorado dispondría de herramientas concretas con las que trabajar en el aula y cumplir los farragosos protocolos de rendición de cuentas que están invadiendo los sistemas educativos a nivel mundial. Desde esta perspectiva *aplicada*, la Didáctica Específica cumplirá el papel para el que nació en su momento.

3.1.4 A hombros de gigantes

Teresa Colomer, Anna Camps, Antonio Díez, González Gallego, Carmen Guillén, Romera Castillo, Eloy Martos, Antonio Mendoza, Gabriel Núñez, Consol Aguilar, Carlos Lomas, Álvarez Méndez, Josep Ballester, Daniel Casany y los cientos de investigadores y miles de maestros y profesores de todos los niveles educativos, desde educación infantil hasta la propia universidad, han contribuido con su trabajo a contracorriente a crear esta área de cono-

cimiento: se asumen como propios en esta investigación. Miles de páginas testimonian en artículos, libros de investigación y manuales según facultades y áreas geográficas o de influencia, la capacidad de generar un corpus de literatura académica que apuntala, desde los principios —también asumidos— del constructivismo de Vygotsky y Bruner o los trabajos de Hymes o Canale & Swain sobre competencia comunicativa, una educación literaria de vocación universal y ciudadana. El hecho de que algunos de ellos no aparezcan citados explícitamente obedece al enfoque amplio de este trabajo, que pretende evidenciar los paralelismos que se pueden establecer y el impacto de disciplinas en apariencia desconectadas de nuestra área a la hora de ubicarla en el proceloso entorno académico y el incluso más complejo de la investigación educativa y las ciencias del aprendizaje.

Acabo, pues, este repaso teórico, centrado más en las líneas de investigación de la DLL respecto de la educación literaria —es decir, sus aspectos más institucionales, materia central de esta investigación— con un texto con el que todo miembro de esta área concuerda y que casi 60 años después todavía describe la realidad de una parte significativa de las aulas en que trabajamos cotidianamente el profesorado de Lengua y Literatura (Recogido en BALLESTER & IBARRA (2013, 22–23)).

Gianni Rodari (1964) escribió un perspicaz artículo en el que nos desvela algunas de las prácticas más repetidas en nuestra sociedad y nos advirtió de los efectos de su uso frecuente, cuanto menos contraproducente para la finalidad planteada. El título ya ofrece suficientes indicios del enfoque del trabajo: “Nueve maneras de hacer odiar la lectura a los niños”. Las comentaremos a continuación:

1. La primera consiste en presentar el libro como una alternativa a la televisión. La televisión, empleada de forma correcta, puede simbolizar una magnífica aliada en nuestras pretensiones. Si por el contrario nos centramos en negar una ocupación placentera para afirmar otra, no creemos que puedan desprenderse consecuencias positivas de este sistema.
2. La segunda opone el libro a los cómics. En cierto sentido, volvemos a encontrarnos ante la dicotomía descrita en el punto anterior. Por contraposición, recordamos las palabras siempre repetidas en casa durante la infancia: “Donde hay un tebeo”, —decían— “más tarde puede haber un libro”, valga como ejemplo.
3. La tercera alude al clásico sermón de ciertas personas en torno a que los niños de antes leían más que los de hoy. Aseveración totalmente falsa, puesto que si revisamos las cifras del hábito lector de hace sesenta o incluso, cien años atrás, las cotas del analfabetismo alcanzaban niveles que hoy podemos calificar de terroríficos.

4. La cuarta crítica apunta a las excesivas distracciones. No depende de los pasatiempos que tengan los niños sino del lugar que ocupa el libro y la lectura en la vida del país, de la sociedad, de la familia y de la escuela.
5. La quinta culpa a los niños y las niñas de que no les guste la lectura, atribución que resulta en el fondo, muy cómoda, ya que oculta las propias responsabilidades.
6. La sexta consiste en transformar el libro en un instrumento de tortura. Desde esta óptica, la lectura ya no representa una finalidad sino un medio para actividades más trascendentes. La lectura abandona su rol de regalo y se convierte así, en la perfecta excusa para realizar resúmenes o fichas. Como dice Rodari, la escuela como el tribunal, en vez de como la propia vida.
7. La séptima niega al niño el placer de escuchar leer una historia. Sin embargo, la lectura en voz alta puede ejercer un poderoso embrujo en sus receptores, sobre todo, en las primeras etapas educativas y a través de espacios como “la hora del cuento” puede fundarse un extraordinario lugar de encuentro entre los más pequeños y la literatura, sin excluir las prácticas de lectura individual o silenciosa.
8. La octava estriba en no ofrecer una selección suficiente. Como ya hemos comentado, el canon que ofrezcamos a nuestros discentes condicionará su primera aproximación a los textos literarios, y posteriormente, guiará su itinerario lector. De ahí la relevancia de configurar un canon capaz de atender a la diversidad de los actuales lectores, más todavía, si pensamos que en algunos casos supondrá la mejor manera de paliar las diferencias entre discentes procedentes de entornos con marcada desafección por la lectura y otros con evidente refuerzo familiar en el ámbito lector.
9. La novena consiste en obligar a leer. En este caso, la lectura se realizará para el cumplimiento de una determinada tarea escolar o imposición por parte del adulto, pero una vez desaparezca tal prescripción, se abandonará la lectura, pues no ha representado una actividad libre y frutiva sino una tarea coercitiva asociada a la instrucción recibida.

3.2 Desde la Sociología

3.2.1 Modernidad líquida, entornos (no) lineales, complejidad y aldea global

Zygmunt Bauman propone que para entender la sociedad actual, la mejor metáfora es la sociedad líquida o mundo líquido. Hoy en día, la velocidad a que se suceden los cambios tecnológicos, políticos, económicos y la complejidad de las relaciones de todos estos factores no nos permiten comprender

nuestro entorno, ni asirlo de ningún modo. Se ha vuelto inmanejable: se nos escapa entre las manos y vivimos inmersos en ella en un constante devenir cada vez más vertiginoso. La única constante de esta fórmula es el cambio mismo, y se produce cada vez de manera más frecuente. La inestabilidad laboral, sentimental y económica de los individuos se convierte en la norma. Los vaivenes de la Bolsa, las crisis energéticas, los cambios en el precio del crudo e incluso el cambio climático se asoman a las noticias simultáneamente en una cadencia rítmica acelerada que no da respiro (BAUMAN 2010/2008, 308):

A diferencia de la modernidad sólida que la precedió, que vivía enfocada hacia la «eternidad» (una forma abreviada de referirse a un estado de uniformidad perpetua, monótona e irrevocable), la modernidad líquida no se fija ningún objetivo ni traza línea de meta alguna; más concretamente, asigna la cualidad de la permanencia solamente al estado de la fugacidad. El tiempo fluye, ya no sigue su curso inexorable. Hay cambios, siempre los hay, siempre son nuevos y diferentes, pero no hay ningún destino ni punto final, ni tampoco expectativa alguna de cumplir una misión. Cada momento vivido está preñado, a un tiempo, de un nuevo comienzo y de su final (antaño enemigos jurados, hoy gemelos siameses).

El contexto en que ha sido escrita esta disertación no es inmune a esta modernidad líquida. Como ejemplo, el hecho de que desde mi llegada a la docencia universitaria en 2002, he asistido a estos cambios que afectan al sistema educativo:

1. El Proceso de Bolonia, es decir, el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado en 1999 con la firma de la *Declaración de Bolonia*, y que comprometía a los países firmantes a integrarse en el EEES no más allá del curso 2010–2011.
2. Asociada a *Bolonia* —como se conoce coloquialmente el proceso—, se produjo la promulgación de la LOU (2001) para adaptar el sistema español al EEES. Se promulgó en una primera fase en 2001 y se volvió a reformar en el año 2007, con la *Ley orgánica, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (LOU 2007).
3. Asociada a la (LOU 2001), se creó la Aneca y las diferentes entidades autonómicas paralelas. En el caso de la Comunidad Valenciana donde trabajo, la Agència Valenciana d’Avaluació i Prospectiva (AVAP), que vigilan el cumplimiento de los estándares del EEES en las universidades (titulaciones, currículums, metodologías docentes...), y evalúan los currículums de los aspirantes a ocupar cualquier plaza en el sistema universitario español.

4. En 2013, tras un largo debate social y retrasos parlamentarios, se aprobó la Lomce (LOMCE 2013), que modifica todos los niveles educativos no universitarios. No obstante, en 2002 se derogó la denostada *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (Logse) (LOGSE 1990) —que todavía hoy se utiliza como chivo expiatorio de los problemas actuales en educación obligatoria— con la *Ley Orgánica de Calidad Educativa* (LOCE) (LOCE 2002). A su vez, la LOCE fue matizada con otra reforma en 2006, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) (LOE 2006). En marzo de 2018, salta a los medios de comunicación la noticia de que los trabajos para alcanzar un gran pacto educativo, después de más de un año de comparencias de especialistas y agentes educativos en el Congreso de los Diputados, están fracasando (CERVILLA & DANIELE 2018). Es decir, la LOMCE (2013) estaba en 2020 al mismo tiempo —en no en sentido literal, pero sí discursivo— en proceso de implantación, de revisión y de derogación, lo cual suponía en sí mismo una *contradictio terminis* y alargaba la incertidumbre y la inestabilidad en que está instalado el sistema educativo desde la LOGSE (1990), en un continuo vaivén normativo y curricular. De hecho, en 2020 se aprobó la ley educativa en proceso de implantación, la LOMLOE (2020), que en marzo de 2022 publicó los Decretos de currículum de educación infantil y primaria, pero mantenía pendientes de los de educación secundaria y bachillerato. Cabe considerar que la implantación en las aulas —elaboración de programaciones— comienza en apenas cuatro meses hábiles después de escribir estas líneas, durante el verano de 2022. A la hora de cerrar esta disertación, se ha implantado la LOMLOE (2020) en los cursos impares, con fuertes dudas entre el profesorado a la hora de la evaluación y con cambios en los gobiernos autonómicos a la vista tras las elecciones autonómicas de mayo de 2023.
5. En 2007, la quiebra del banco Lehman Brothers en EUA produjo un tsunami financiero al explotar la burbuja inmobiliaria estadounidense que, además de la profunda crisis económica que ha afectado a millones de familias en todo el mundo por la explosión del resto de burbujas inmobiliarias, ha provocado unos recortes presupuestarios en educación sin precedentes en nuestra breve historia democrática. Ni siquiera la universidad, una institución con un prestigio y capacidad de influencia mayor que el resto del sistema educativo, se ha podido sustraer a esta bajada de recursos. La fuga de cerebros, motivada por la falta de presupuesto que ha obligado al cierre de multitud de proyectos de investigación y la no convocatoria de becas y plazas, se ha convertido en uno de los *leitmotivs* más frecuentes en los medios de comunicación;

por supuesto, también lo han hecho las quejas por la falta de recursos provocadas por los fuertes recortes en el resto de niveles educativos inferiores.

6. Esta crisis económica ha exacerbado la implantación de modelos de gestión de corte neoliberal (gestión privada de servicios públicos, cuando no eliminación o recortes drásticos), iniciados en la década de los años 80 durante los mandatos de Ronald Reagan en EUA y de Margaret Thatcher en Inglaterra, de acuerdo con los presupuestos de los economistas de la denominada *Escuela de Chicago*, con Milton Friedman como máximo exponente. La puesta en duda de la viabilidad económica de los servicios públicos, educación incluida, a través de informes y evaluaciones nacionales e internacionales evidencia el deseo de controlar con criterios empresariales y monetarios los servicios públicos.
7. Cada año, la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE) prepara las encuestas que después se utilizan para sus informes, entre los que destaca cada tres años el conocido como *Informe PISA*. El revuelo mediático posterior a su publicación revela la enorme capacidad de generar debate sobre educación. España sale, según los analistas del *mainstream*, bastante mal parada; de hecho, la acumulación de reformas en educación no universitaria es reflejo de este debate interminable y extremadamente polarizado. Este informe se ha convertido en el emblema discursivo de una necesaria evaluación constante del sistema educativo como garantía de calidad y estandarización. A partir de esta evaluación se toman decisiones y se plantean propuestas de mejora.
8. Se ha producido también un acontecimiento del cual todavía no podemos calibrar las consecuencias reales, sino solo realizar especulaciones: la irrupción de Internet en nuestra vida cotidiana. La red está afectando a todo grupo social, tecnología o institución a la que se aplica. Por supuesto, si bien el sistema educativo preuniversitario está sufriendo este impacto, el nivel universitario está convulsionado por la aparición de materiales gratuitos en línea (*OpenCourseWare* ('Curso de Recursos Abierto') (OCW) y después los MOOC), el aumento de las universidades a distancia y la pérdida en el monopolio del almacenamiento de la información, que ha pasado de las bibliotecas y departamentos a la red misma. Al cierre de esta tesis, el debate al entorno de Internet gira sobre la necesidad de prohibir el uso de dispositivos móviles a los estudiantes en educación obligatoria, los peligros de las redes sociales

para la salud mental y los efectos perniciosos de las pantallas y las redes sociales en la comprensión lectora de los estudiantes.

9. En diciembre de 2019, se declaró una pandemia mundial por el virus de la Covid-19. Además de la crisis sanitaria y económica consiguiente, en educación se impuso la enseñanza a distancia a través de las diversas plataformas educativas en línea u otros dispositivos electrónicos, dejando al descubierto por una parte las carencias del sistema en cuanto a recursos y formación del profesorado, y por otra, sacando a flote problemas de todo tipo (de salud mental, socioeconómicos, de disponibilidad tecnológica de los hogares...) en alumnado y familias.

Esta enumeración no pretende ser exhaustiva; simplemente, refleja que en apenas los 30 años transcurridos desde la LOGSE (1990) se han producido más reajustes normativos y legales en el sistema educativo español (desde Infantil hasta los programas de Doctorado) que en los 100 años anteriores; a la par, se está produciendo un cambio social, propiciado por la evolución tecnológica, que pone a prueba la robustez y adaptabilidad de los cambios. Además, los sistemas educativos públicos de todo el mundo están siendo objeto de una ofensiva neoliberal en forma de hiperevaluación continuada y su discurso asociado. Este discurso de la evaluación persistente se difunde por toda la sociedad-red en forma de informes (PISA, *Trends in International Mathematics And Science Study* ('Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia') (Timms), *Progress in International Reading Literacy Study* ('Progreso en el Estudio Internacional de la Alfabetización Lectora') (Pirls)...), editoriales de prensa, artículos de opinión, políticas educativas... En esta nueva era informacional, vivimos en un mundo líquido y la educación debe enfrentarse a esta complejidad cambiante, acelerada y saturada de datos (BAUMAN 2007/2005, 46):

En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, lo repito, el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Todavía debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el incluso más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo.

Si el concepto de sociedad-red (CASTELLS 1996–1998) explica el entramado de agentes y nodos implicados en la era informacional, el de modernidad líquida permite entender sus efectos sobre las redes y los problemas causados

a las personas que viven en el mundo actual. Cabe matizar, no obstante, que los actuales sistemas sociales en red se articulan como sistemas no lineales. En los sistemas lineales, un aumento de, por ejemplo, esfuerzo o trabajo, implica de manera inmediata un mayor rendimiento de cualquier otro factor implicado, de manera proporcional: cuando se aumenta la temperatura en un termostato, la temperatura aumenta en la proporción esperada. Muchos artefactos mecánicos también cumplen esta linealidad: así, a mayor rozamiento, mayor generación de calor y, por tanto, mayor desgaste.

Sin embargo, en entornos no lineales como la educación no se produce una correlación estadística elevada entre la medida propuesta y el resultado esperado u obtenido. La cantidad de alumnos u ordenadores por aula o el sueldo de los profesores ejemplifican esta no linealidad en educación: reducir a la mitad la ratio de estudiantes por aula no duplica los resultados académicos o el buen comportamiento de los estudiantes; tampoco duplicar los ordenadores o subir los sueldos a los profesores. En mi opinión, como principio general, se puede afirmar que en los entornos sociales, en la mayoría de los cuales muchos agentes interactúan entre ellos con intereses contrapuestos, resulta iluso esperar mejoras inmediatas y proporcionales basadas en medidas cuantificables y planificadas —este año mejoraremos este porcentaje, el año que viene este otro, al estilo de las previsiones de Producto Interior Bruto (PIB) anuales—. Así lo explica TALEB (2012, 7):

Los sistemas complejos están llenos de interdependencias —difíciles de detectar y de respuestas no lineales. “No lineal” significa que cuando doblas la dosis de, digamos, una medicación, o cuando doblas el número de trabajadores de una fábrica, no obtienes dos veces el efecto inicial, sino más bien mucho más o mucho menos. Dos semanas en Filadelfia no son dos veces más placenteras que una sola —y lo he probado—. Cuando la respuesta se representa en una gráfica, no se muestra como una recta (“lineal”), sino más bien como una curva. En un entorno semejante, las asociaciones causales simples, están fuera de lugar; es difícil ver cómo funcionan las cosas observando partes concretas.

En este trabajo, cuando utilizo sintagmas como “entorno lineal” o “resultado no lineal”, me refiero a estos fenómenos. No se debe confundir estos conceptos con la “linealidad” de la escritura, que se refiere a la pura temporalización impuesta por los parámetros de diacronía (leemos y percibimos estímulos en un orden y este orden determina el significado y nuestra comprensión) y diatopía (en la cultura occidental leemos de izquierda a derecha y, por tanto, nuestro foco de interés en una fotografía suele tender hacia la parte superior izquierda).

Por otra parte, respecto de la manera de enfrentar los problemas, Edgar Morin, con el concepto de *complejidad* pretende evidenciar la necesidad de superar los límites reduccionistas y simplificadores de la lógica cartesiana y del positivismo lógico —y no solo para las denominadas ciencias sociales—. De esta manera, se evita caer en las diversas trampas a que aboca la búsqueda de principios unificadores o inmutables, como denuncia también este físico teórico (WEST 2015, 4):

Tal vez, por tanto, la consecuencia más importante de una Teoría del Todo visionaria es que implica que, a gran escala, el universo, incluyendo su origen y evolución, aunque extremadamente complicado, no es complejo sino de hecho sorprendentemente simple, en la medida que puede ser codificado en una cantidad limitada de ecuaciones; desde el punto de vista conceptual, solo una. Esto está en marcado contraste con lo que nos encontramos aquí en la Tierra, donde somos parte integral de algunos de los fenómenos más diversos, complejos y confusos que ocurren en cualquier lugar del universo, y que requieren conceptos adicionales, posiblemente no matemáticos, para entenderlos. Así que, aunque aplaudamos y admiremos la búsqueda de una Gran Teoría Unificada de todas las fuerzas básicas de la naturaleza, abandonemos la implicación de que puede, en principio, explicarlo y predecirlo Todo.

Morin presenta su corpus conceptual en los seis volúmenes de la considerada su *opus magna*, *La Méthode* (1977–2004, París: Le Seuil), en los que desarrolla todo su sistema de pensamiento. No obstante, en su *Introducción al pensamiento complejo* encontramos este párrafo que sintetiza las ideas básicas de su teoría (MORIN 2005/1990, 21):

¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: ‘lo que está tejido en conjunto’) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre...

Resulta evidente que Morin huye de definiciones cerradas y simples y más bien señala los déficits de los intentos de reducir la realidad a unos pocos principios invariables. El mismo criterio se aplica cuando trata el tema de educación en *Los siete saberes para la educación del futuro* (MORIN 2001/1999). Si el *Informe Delors* (DELORS *et al.* 1996) supuso la introducción del aprendizaje basado en competencias (no en contenidos conceptuales) y el aprendizaje

a lo largo de la vida en el ámbito internacional de las políticas educativas, Morin en *Los siete saberes para la educación del futuro* presenta en sociedad (entre otros) los conceptos de *conciencia planetaria y complejidad* (MORIN 2001/1999, 19–20):

La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional. Es una inteligencia miope que termina normalmente por enceguecerse. Destruye desde el óvulo las posibilidades de comprensión y de reflexión; reduce las oportunidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo. Por ello, entre más multidimensionales se vuelven los problemas, más incapacidad hay de pensar su multidimensionalidad; más progresa la crisis; más progresa la incapacidad para pensar la crisis; entre más planetarios se vuelven los problemas, más impensables son. Incapaz de proyectar el contexto y el complejo planetario, la inteligencia ciega se vuelve inconsciente e irresponsable.

Debemos recordar que ambos textos, *La educación esconde un tesoro* de Delors y *Los siete saberes para la educación del futuro* de Morin, fueron promovidos por la más alta institución educativa internacional: la *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (*Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*) (Unesco), dependiente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Por tanto, no estamos ante textos menores, sino ante textos que aspiran a influir en los sistemas educativos a una escala global. La pregunta surge casi por sí misma para el tema de esta tesis doctoral: ¿por qué se necesita plantear los problemas sociales y, por tanto, también los problemas educativos, de una manera global? Es decir, ¿por qué se debe tener en consideración estos documentos de altas instancias internacionales para la toma de decisiones sobre educación literaria en un país x (España) o una de sus comunidades autónomas (Comunidad Valenciana)?

La respuesta también resulta obvia: vivimos en un mundo globalizado en red, en el que ningún nodo es ajeno a las actuaciones de sus nodos adyacentes. Aquí en España, el ejemplo más notable de esta dependencia de instituciones internacionales de rango superior ha sido, sin duda, la inclusión en la Constitución Española de la prioridad del pago de la deuda pública y de la limitación del déficit público (MARTÍN 2013). La modificación del artículo 135 de la Constitución española ha puesto en evidencia que (MULGAN 2007, 288):

Ya no es posible que las naciones-estado pretendan ser los vehículos exclusivos de las esperanzas e intereses de su gente, y las más sabias han aprendido que

no pueden cumplir sus obligaciones sin la ayuda de otras. Sus ciudadanos no pueden ser protegidos sin la ayuda de otros estados, no pueden prosperar sin el comercio con otros, y no pueden mantenerse sanos a menos que los otros se mantengan sanos.

Vivimos, pues, en una *aldea global*, interconectados e intercomunicados gracias a los avances tecnológicos propiciados por la tecnología digital. Marshall McLuhan defiende que hemos pasado de una sociedad visual y lineal, fundamentada en el libro, a un entorno audiotáctil, basado en la comunicación electrónica audiovisual, la cual implica inmediatez y necesidad de procesar diferentes estímulos sensoriales simultáneamente, en un espacio tridimensional 3D (no plano y bidimensional, como el papel de un libro). Una viñeta de Alan Dunn publicada en *The New Yorker*, incluida en *The Medium is the Massage*, explica este cambio de paradigma (MCLUHAN & FIORE 1996/1967, 166–167):

- *"You see, Dad, Professor McLuhan says the environment that man creates becomes his medium for defining his role in it. The invention of type created linear, or sequential, thought, separating thought from action. Now, with TV and folk singing, thought and action are closer and social involvement is greater. We again live in a village. Get it?"*



Drawing by Alan Dunn.; © 1966 The New Yorker Magazine, Inc.

Figura 3.6: La aldea global según Marshall McLuhan.

“Ves, papá, el profesor McLuhan dice que el entorno que crea el hombre se convierte en su medio de definir su rol en él. La invención de la letra de molde creó un pensamiento lineal, o secuencial, que separaba el pensamiento de la acción. Ahora, con la televisión y la canción folk, pensamiento y acción están más cerca y la involucración social es mayor. Vivimos de nuevo en una aldea. ¿Lo pillas?”

En un entorno semejante, en que las interacciones se multiplican y, por tanto, los efectos de las acciones y de los mensajes resultan imprevisibles, y

también las reacciones de los miembros de cualquier comunidad ante las consecuencias de cualquier decisión, se necesita una nueva forma de gobierno (MULGAN 2007):

Una buena gobernanza global se está convirtiendo en esencial en un mundo densamente poblado e interdependiente. En el pasado, el poder imperial apoyaba regímenes opresores. Desde hace poco, instituciones globales están actuando donde los Estados están fallando en satisfacer las necesidades de sus gentes. Cuando lo hacen, existe una tensión inevitable entre los deberes de protección, bienestar, justicia y verdad que pueden recaer sobre otros países, y los ideales de autonomía y autogobierno. A largo plazo, estas tensiones solo se pueden contener a través de un progreso hacia una gobernanza global. Los mismos factores que condujeron a la creación de los Estados —que incluyen las amenazas de la seguridad y los problemas de provisión de materias primas— se reflejan a escala global. El diseño y evolución de nuevas estructuras de gobierno más allá de los límites de las naciones-estado, imbuidas por un *ethos* de servicio, y comprometidas en las mismas tareas de protección, bienestar, justicia y verdad que los estados nacionales, es la tarea más grande del nuevo siglo, y esencial para la supervivencia del hombre.

La ecología, el cambio climático, el futuro del hombre como especie o la gestión de recursos naturales son temas que sobrepasan la toma de decisiones de países concretos. En el caso de la educación, se plantea un interrogante básico: ¿responden los sistemas educativos actuales a las necesidades derivadas de estos nuevos retos? Más concretamente, ¿responde la educación literaria a esta nueva realidad? A medida que avance este trabajo, estas preguntas obtendrán respuesta directa o indirecta.

3.2.2 Redes de poder y teorías crítica y del reconocimiento

En este contexto de continuas reformas legislativas, revoluciones tecnológicas y crisis económicas resulta lógico que se produzca un debate intenso y apasionado sobre educación. Este debate genera discursos a favor de una u otra idea, y esta tesis intenta enmarcar la educación literaria en ese debate, como he remarcado. No obstante, cabe explicar cuál es la concepción de sociedad de la que parto, sobre todo para evitar un esencialismo simplista.

Vivimos, sin duda, en una sociedad capitalista, pero ninguna sociedad es inequívocamente de una determinada manera, ni tampoco todos sus miembros piensan de manera uniforme (CASTELLS 2009, 14):

Las sociedades no son comunidades que comparten valores e intereses. Son estructuras sociales contradictorias que se hacen visibles en los conflictos y negociaciones entre actores sociales diversos y a menudo enfrentados. Los

conflictos nunca acaban; simplemente cesan gracias a acuerdos temporales y contratos inestables que se transforman en instituciones de dominación por aquellos actores sociales que adquieren una posición de ventaja en la lucha de poder, si bien es cierto que al coste de permitir cierto grado de representación institucional de la pluralidad de intereses y valores que quedan subordinados. Así pues, las instituciones del Estado y, más allá del Estado, las instituciones, las organizaciones y los discursos que enmarcan y regulan la vida social no son nunca la expresión de la “sociedad”, un concepto de significado difuso y polisémico cuya interpretación depende de la perspectiva de los actores sociales. Estas [instituciones] son relaciones de poder cristalizadas: es decir, “los recursos generalizados” [...] que permiten a un actor social ejercer el poder sobre otros actores sociales.

Desde esta perspectiva, una sociedad, una institución o un grupo social cualquiera, siempre está en lucha por conseguir ese poder. Por ejemplo, el estado-nación obtiene el poder bien a través de la violencia, del dinero, o de la confianza (MULGAN 2007, 27):

Las tres fuerzas de poder juntas apuntalan el poder político, el poder soberano para imponer leyes, dar órdenes, y unir a las personas y el territorio. Este poder no es nada sin fuerza, dinero y confianza, pero se presenta a sí mismo como un tipo de poder diferente, un poder más puro del cual se derivan los demás. Concentra fuerza mediante sus ejércitos, concentra recursos mediante el erario público y concentra el poder para modelar mentes, más recientemente a través de los grandes sistemas de educación y comunicación, que son por igual el pegamento de los estados-nación modernos.

Esta situación de equilibrio solo se mantiene con la construcción de un discurso que justifique y mantenga inalterado el orden social. De la necesidad de construir este discurso de ‘amansamiento’ proviene el interés de este trabajo en los medios de comunicación y en el discurso sobre educación (antipedagogía, ludismo y nostalgia (vid. pág. 321)), puesto que estos suponen el mecanismo más importante de generación de poder porque, junto con la violencia y el dinero, construyen la confianza.

Con la violencia, los estados se defienden de aquellos que la atacan con violencia y generan disuasión; con el dinero se genera el bienestar que permite la prosperidad y permite financiar tanto el bienestar mismo como el ejército, que protegerá ese bienestar; y generando confianza se consigue la legitimidad para gobernar. De hecho, de las tres fuentes de poder, la más importante es la confianza (ÍBIDEM 27):

De las tres fuentes de poder, la más importante para la soberanía es el poder sobre los pensamientos que generan confianza. La violencia solo puede ser

usada negativamente; el dinero solo se puede usar en dos dimensiones, dándolo o quitándolo. Pero el conocimiento y el pensamiento puede transformar las cosas, mover montañas y hacer que un poder efímero parezca permanente.

Educación y medios de comunicación se convierten, pues, en instituciones generadoras de confianza —la confianza aludida de continuo en el léxico neoliberal (“en los mercados ha bajado la confianza en el bono español”)—. De esa manera, el recurso a la violencia disminuye (CASTELLS 2009, 11):

Cuanto más papel juega la construcción de significado a favor de los intereses y valores a la hora de reafirmar el poder, es menos necesario el recurso a la violencia (legítima o no).

No obstante, la institucionalización de la violencia en el estado y sus derivados configura el contexto de dominación en que la producción cultural de significado puede desplegar su efectividad.

¿Quiénes son los agentes de esta “producción cultural de significado”? (ÍBIDEM 16):

De hecho, las instituciones y para-instituciones del estado (por ejemplo, las instituciones religiosas, las universidades, las élites eruditas, los medios de comunicación hasta cierto punto) son las fuentes principales de estos discursos.

Las instituciones educativas, desde infantil hasta la universidad, generan discurso con sus currículos y planes de estudio, con los protocolos de rendición de cuentas, con la organización y promoción de los recursos humanos, con la configuración física de las aulas —sin cambios en 1.000 años—, y con todos y cada uno de los usos y costumbres más o menos explícitos de su funcionamiento cotidiano. ¿Es posible cambiar un sistema educativo? Sí, pero debe acompañarse de una modificación del discurso social sobre este. CASTELLS (2009, 4) remarca, como indica el título del libro, *El poder de la comunicación*, que la transformación social llega de la mano de una modificación o imposición de discursos por parte de los agentes de cambio:

Si la batalla fundamental sobre la definición de las normas de la sociedad y la aplicación de estas normas en la vida cotidiana giran alrededor de dar forma a la mente humana, la comunicación es central en esta batalla. Porque es a través de la comunicación que la mente humana interactúa con su entorno social y natural.

La hipótesis de Castells se fundamenta en la estructura de la sociedad actual, en red, con nodos que ejercen de núcleos irradiadores de información y sus discursos asociados. En una sociedad-red cada vez más centralizada, en que unos pocos núcleos generan un porcentaje avasallador de discursos en una dirección, existe todavía la posibilidad de generar discursos alternativos, pero solo reprogramando la red desde fuera (ÍBIDEM 20):

En redes sociales y de organizaciones, los actores sociales fomentan sus valores e intereses y en interacción con otros actores sociales, son el origen de la creación y programación de las redes. Por tanto, una vez configuradas y programadas, las redes siguen las instrucciones escritas en su sistema operativo, y están capacitadas para autoconfigurarse dentro de los parámetros de sus objetivos y procedimientos. Para alterar los resultados de una red, un nuevo programa (una configuración de códigos compatibles orientados al objetivo) necesita ser instalado en la red —desde fuera de la red—.

Por ejemplo, si consideramos a la universidad un centro de irradiación dentro de la red, con sus nodos adyacentes, y ligada al sistema educativo por estos nodos, un cambio en esta supone la reprogramación también de los nodos adyacentes, lo cual supone una reforma desde fuera de la red. Así, en medio del debate por la implantación del Proceso de Bolonia, la rectora en aquellos momentos de la Universitat Oberta de Catalunya señaló esta necesidad de estrategia extrínseca a la universidad como condición indispensable para el cambio (TUBELLA 2009):

Desafortunadamente, academia y cambio conjugan mal. Ya lo dijo una rectora de la Universidad de Oslo: “Si quieres cambiar un cementerio, no puedes esperar gran ayuda de los que están dentro”.

En efecto, las organizaciones tienden a reorganizarse y autoprotgerse de los cambios; es decir, utilizando la terminología de CASTELLS (2009), *se reprograman*. De hecho, tras diversas reformas educativas en España en los últimos 30 años, parece que, como en el cliché, “se ha cambiado todo para que nada cambie” y se continúa discutiendo de los mismos temas: cuántas horas de esta u otra asignatura, educación segregada por sexo o necesidades educativas especiales, duración de las clases, cantidad de alumnos por aula, inclusión o no de la religión, con cuántas asignaturas suspendidas se pasa de curso, repetición de curso, transporte escolar, horas de comedor, etc.

Este interés por la construcción de la confianza aboca a una perspectiva investigadora fundamentada en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (VAN DIJK 2003, 144):

El ACD es más bien una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber: es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado «con una actitud». Se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación. Siempre que sea posible, se ocupará de estas cuestiones desde una perspectiva que sea coherente con los mejores intereses de los grupos dominados. Toma seriamente en consideración las experiencias y las opiniones de los miembros de dichos grupos, y apoya su lucha contra la desigualdad. Es decir, la investigación realizada mediante el ACD combina lo que, de forma tal vez algo pomposa, suele llamarse «solidaridad con los oprimidos» con una actitud de oposición y disidencia contra quienes abusan de los textos y las declaraciones con el fin de establecer, confirmar o legitimar su abuso de poder. A diferencia de otros muchos saberes, el ACD no niega sino que explícitamente define y defiende su propia posición sociopolítica. Es decir, el ACD expresa un sesgo y está orgulloso de ello.

El Análisis Crítico del Discurso nace como un mecanismo de análisis que se propone, pues, dejar al descubierto los mecanismos discursivos que justifican el ejercicio del poder y la dominación. Esta metodología puede adoptar una perspectiva Lingüística, centrada en textos (leyes, noticias, sesiones parlamentarias, portadas de revistas...), y conceptos como el racismo o el antisemitismo. Esta perspectiva asume que a través del análisis lingüístico de los textos, se llega al fondo del discurso. Van Dijk define perfectamente este posicionamiento (ÍBIDEM 146):

No son precisos grandes argumentos para afirmar que, dada la naturaleza fundamentalmente verbal del discurso, un explícito ACD requerirá también una sólida base «lingüística», entendiendo el término «lingüística» en un amplio sentido «estructural y funcional». En otras palabras, sea cual sea el resto de las dimensiones del discurso que aborde el ACD, éste, en tanto forma específica y práctica del análisis del discurso, siempre necesita explicar al menos, como es obvio, algunas de las detalladas estructuras, estrategias y funciones del texto y la conversación, lo que incluye las formas gramaticales, pragmáticas, de interacción, estilísticas, retóricas, semióticas, narrativas o similares—de la organización verbal y paraverbal de los acontecimientos comunicativos.

No obstante, según las investigaciones del discurso desde un punto de vista más sociológico, esta concepción infravalora la importancia de elementos extralingüísticos, lo que conduce a formular el concepto de *construcción discursiva de la realidad* (KELLER 2005), el cual amplía el alcance constreñido al terreno lingüístico de *discurso*. La construcción discursiva de la realidad no solo incluye “idees, ideologies o identitats expressades lingüísticament —és

a dir, aquelles categories clàssiques de la recerca del discurs—, sinó també pràctiques no lingüístiques, la materialitat de les institucions, els sabers implícits i, fins i tot, els afectes” (HERZOG & HERNÁNDEZ 2013, 13).

Sirven como ejemplo de esta sociologización del ACD los análisis del Foucault sobre la arquitectura de las instituciones penitenciarias, los análisis de los elementos paratextuales de un libro de LyJ —como las portadas o ilustraciones—, o de las costumbres a la hora de vestir.

Un lingüista podría contraargumentar que, al fin y al cabo, el lenguaje nombra la realidad y que la expresión misma de, por ejemplo, la arquitectura de una prisión o de una portada de libro se traduce en una ideología, un concepto que solo puede ser formulado y analizado lingüísticamente, lo que devolvería la pelota al terreno de la Lingüística y, por tanto, *lingüisticaría* la propuesta sociológica.

No me interesa tanto cuál de las disciplinas se lleva el gato al agua como la complementariedad de ambas propuestas. De hecho, las ciencias denominadas puras (Matemáticas y Física) siempre recriminan a las Humanidades y las Ciencias Sociales sus errores metodológicos y, en especial, la imposibilidad de una terminología clara. Adelanto que la cientificidad de las Humanidades y Ciencias Sociales será tratada más adelante, pero se debe reconocer que la diversidad —por ser amable— terminológica es una recriminación razonable en muchos casos, tanto para lingüistas como para sociólogos.

Esta —aparente— disputa entre disciplinas justo descubre una lucha por la legitimidad, por el reconocimiento de las aportaciones de cada uno. El hecho de analizar solo textos/discursos lingüísticos con una metodología lingüística aporta elementos al debate crítico que una metodología más sociológica no puede; por su parte, la Sociología completa huecos críticos dejados por la Lingüística. Son maneras de enfrentarse a la construcción discursiva de la realidad que convergen en un mismo objetivo desde puntos de partida diferentes. No obstante, se debe reconocer que la noción *Construcción Discursiva de la Realidad* resulta más descriptiva y adecuada a los propósitos críticos de ambas disciplinas que simplemente *Discurso*. Por ese motivo, utilizo el acrónimo Análisis Crítico de la Construcción Discursiva de la Realidad (Accdr) para abreviar la metodología de este trabajo: *Análisis Crítico de la Construcción Discursiva de la Realidad*.

Queda, no obstante, *anclar* esta metodología. Como VAN DIJK (2003, 122) expresa, el análisis del discurso obtiene como producto un discurso sesgado, es decir, desde un punto de vista determinado —el del “oprimido”, por ejemplo, si seguimos a FREIRE (2014/1970)— y del cual se enorgullece, y se entra, pues, en un bucle muy peligroso desde el punto de vista metodológico: ¿por qué ese punto de vista y no otro?; ¿qué legitima ponerse de lado del oprimido? Además, remite a un problema mayor, cada discurso se debería legitimar y

como el análisis de un discurso es otro discurso... ¿dónde se para de analizar y de justificar?, es decir, ¿dónde se coloca el ancla que otorgue la estabilidad? Este problema no es menor, puesto que pone en entredicho la metodología escogida (VAN DIJK 2003, 144–145):

Ningún saber es objeto de tan feroces ataques debido a su supuesta falta de metodología, o al hecho de ser ésta supuestamente deficiente, como el saber crítico. Especializado también en el análisis crítico (y autocrítico) del discurso del saber, el ACD reconoce desde luego la naturaleza estratégica de estas acusaciones y considera que forman parte de los complejos mecanismos de dominación, ya que principalmente constituyen un intento de marginar y volver problemática la disensión.

Debido precisamente a su combinación de saber y de responsabilidades sociales, el ACD ha de ser un saber riguroso.

Este problema de rigor en forma de bucle infinito —típico de las teorías post-modernas según sus detractores— se soluciona, al menos de manera tentativa, según HERZOG & HERNÁNDEZ (2013), en la Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth, director del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt y profesor en la Universidad de Columbia (EUA), miembro de la tercera generación de la denominada *Escuela de Frankfurt*:

Honneth parte de la definición de comunidad como el lugar y el resultado del reconocimiento. Esto implica que una persona solo puede formar parte de una comunidad si esta lo reconoce y le permite generar vínculos con esta; y una comunidad no puede formarse sin miembros que se sientan reconocidos. En caso contrario, se genera un sufrimiento, fruto del desprecio. El sufrimiento se puede manifestar como invisibilidad; cosificación (los nazis cosificaron a los judíos para poder exterminarlos o experimentar con ellos); con patologías; agravios morales; o simplemente desprecio.

¿Cómo conseguir, pues, reconocimiento? El método es la lucha social, pero no considerada en términos de oprimido–opresor; sino en términos de lucha por la comunidad (HERZOG & HERNÁNDEZ 2013, 616):

La cuestión de quién lucha contra quién estaría entonces mal planteada. En vez de una lucha de los individuos entre sí o contra las fuerzas coactivas de la sociedad, la «lucha» por el reconocimiento sería más bien una lucha a favor de una sociedad que posibilite la autorrealización (lo que Hegel denominaba «eticidad»).

Como consecuencia sociológica, crítica de la sociedad y cambio social surgen justamente de la experiencia de una falta de comunidad que ofreciera al

individuo el pleno reconocimiento. Con otras palabras, el propio reconocimiento también requiere el reconocimiento del otro (Yar, 2001), lo que hace referencia a normas universales y a una idea de comunidad y reciprocidad. Individuos y comunidad aparecen entonces no como entidades antagónicas sino como momentos constitutivos recíprocos.

Por tanto, el Accdr se concibe como una *lucha por el reconocimiento* que se ancla al concepto de comunidad y que por tanto, legitima toda crítica que vaya en beneficio de esta. Por su parte, el individuo no reconocido o despreciado que está sufriendo reclama la autorrealización a través de la libertad y autonomía para formar su identidad. Se debe luchar, pues, por una comunidad en que sus miembros se sientan reconocidos, es decir, que sean libres y autónomos.

Desde ese punto de vista, la lucha por el reconocimiento redunda en beneficio de la comunidad. Sin embargo, se manifiesta un problema obvio: discernir lo que beneficia a la comunidad de lo que no, lo cual conduce, a su vez, al terreno moral. ¿Merece reconocimiento un joven de ideología neonazi, que sufre porque su identidad es despreciada socialmente? Esta pregunta no es más que la formulación de la paradoja de tolerancia de Popper (vid. pág. 182): una sociedad tolerante de manera radical, debe tolerar a intolerantes, los cuales pueden expresar su deseo de dinamitar la tolerancia HERZOG & HERNÁNDEZ (2013, 24). Así pues, ¿cuál es el ancla?; es decir, ¿por qué el reconocimiento evita la necesidad de justificaciones *ad infinitum* en el ACD?

Seguint Rosa (2009) podrien formular-ho així: si la llibertat i l'autonomia són els valors que cal exigir i defensar, llavors una societat concreta pot ser analitzada en termes de si s'acompleix la promesa, què conseqüències respecte dels efectes de poder té l'acompliment i quines formes alternatives d'acompliment existeixen. Aquest procediment fonamenta la pròpia perspectiva, certament no d'una manera normativa en termes absoluts, però sí d'una manera relativa, apel·lant al procés històric de formació d'aquestes exigències, ja siguen realment existents o ideals (el que coincideix amb la visió de les institucions socials com a formes de reconeixement consolidades, Honneth 2011).

Por tanto, el Accdr se puede anclar a las promesas incumplidas, a las incoherencias que presenta la construcción discursiva de la realidad que impiden el reconocimiento de individuos, grupos étnicos o sociales, o instituciones, y que generan, por tanto, sufrimiento. El Accdr, desde ese punto de vista, no acusa, simplemente pone en evidencia; no pretende tener razón, sino formular preguntas; no pretende aportar soluciones, sino plantear retos. Cobra

sentido, pues, la admonición de Foucault sobre el análisis crítico del discurso que reza que (BALL 2012, 85):

Foucault dijo que “la crítica no se ocupa de decir que las cosas no están bien como están. Se trata de señalar sobre qué tipos de asunciones y sobre qué tipos de modos de pensamiento consabidos, incontestables e irreflexivos se sustentan las prácticas que aceptamos” (1988b, 154–155).

3.2.3 Antiesencialismo e interdisciplinariedad

El mero intento de definir cualquier concepto se puede convertir en una trampa de inmediato. Al acecho, un peligro que otorga a las definiciones en el ámbito de las ciencias sociales una solidez aparente: el esencialismo, sin duda de origen platónico y tradición judeocristiana, con Platón y San Agustín de representantes insignes. Así, la “esencia” precede a la “existencia”, la cual supone una aproximación imperfecta a esa “idea” perfecta previa, “proyectada” en el mundo sensible desde un mundo ideal.

El biólogo evolutivo Richard Dawkins califica esta idea como “la tiranía de la mente discontinua” y como una “infección” que genera metáforas y narraciones que contaminan todo tipo de disciplinas académicas (DAWKINS 2015). Por ejemplo, los paleontólogos disputan sobre si unos fósiles “son” *Australopithecus* u *Homo*; los moralistas, sobre si un feto “es” o “no es” humano, o sobre si un enfermo en coma “es” un sujeto moral o sobre si “no continúa siendo” humano; y los científicos sociales establecen líneas de pobreza que delimitan, según se esté por encima o por debajo, si una persona “es” o “no es” pobre, al menos de manera oficial. El fragmento siguiente explica este fenómeno (ÍBIDEM 85):

El esencialismo esconde su fea cabeza detrás de la terminología racial. La mayoría de los “afroamericanos” son de una raza mezclada. A pesar de todo, el modo de pensar esencialista está tan atrincherado que los formularios oficiales estadounidenses requieren a todo el mundo marcar una casilla u otra de raza, sin espacio para intermedios. Un aspecto diferente pero también pernicioso es que una persona será considerada “afroamericana” incluso si, digamos, solo uno de sus ocho bisabuelos era de descendencia africana. Como Lionel Tiger me lo expuso, aquí tenemos una “metáfora por contaminación”. Pero principalmente quiero llamar la atención sobre la determinación esencialista de nuestra sociedad por empujar a una persona hacia una categoría diferenciada u otra. Parecemos mal equipados para gestionar mentalmente con un espectro continuo de intermedios. Estamos infectados con la plaga del esencialismo de Platón.

Esta “determinación esencialista de nuestra sociedad por empujar a una persona hacia una categoría diferenciada u otra” resulta evidente en el sistema

educativo español actual —y en la mayoría de los de nuestro entorno cultural—. La organización de las calificaciones en los expedientes académicos (Necesita mejorar, Progresa adecuadamente; o Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable, Sobresaliente...), las notas de corte en las Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), los test de inteligencia para identificar a los estudiantes de altas capacidades de los que necesitan refuerzo, o la división en asignaturas ejemplifican esta tendencia. ¿Acaso no se usa la matemática en dibujo o lengua, o no se interpretan dibujos en cualquier clase de biología o a la hora de entender mapas de cualquier tipo?

En caso de que un estudiante de educación secundaria obtenga notas bajas —pongamos por caso— en primer curso de ESO por un hecho traumático (la muerte de un progenitor o un accidente que requiera meses de hospitalización), estas calificaciones pueden evitar seis o siete cursos después, que este mismo joven con calificaciones brillantes en Bachillerato, acceda al grado universitario de su elección, puesto que le bajan la media las calificaciones obtenidas años atrás, o le han obligado a tomar un itinerario académico alternativo a causa de este hecho puntual.

Los sistemas educativos están diseñados desde un esencialismo que cabe calificar de arbitrario en casos como el que acabo de exponer. Una vida profesional puede ni siquiera comenzar porque el sistema valora de manera ciega lo que un estudiante es a partir de unas valoraciones numéricas, sin atender ni a la evolución ni en lo que se ha convertido con el paso del tiempo, justo en el momento decisivo de acceder a la universidad. El sistema educativo actual se comporta como una máquina burocrática de clasificación de expedientes académicos, los cuales se convierten en el rasgo definitorio de los estudiantes, más allá de sus circunstancias, de sus habilidades personales y de sus capacidades, por ejemplo, de socialización o del tan demandado “liderazgo”.

La Academia no se libra de esta “infección esencialista”. Los investigadores interdisciplinarios, no adscritos a una disciplina o a un departamento universitario concreto, sufren todo tipo de contratiempos. Un biólogo molecular (Enrique Martín-Blanco) narró a través de la prensa (BARNÉS 2016) su odisea para publicar en revistas de primer nivel un estudio multidisciplinar que contradecía la metodología de otros grupos de investigación:

Como señala Martín-Blanco, la principal dificultad con la que se han encontrado es que se trataba de una investigación multidisciplinar, que mezclaba matemáticas, física o biología. “Las revistas y editoriales no tienen ‘background’ para tomar una decisión honesta, por lo que mandan el artículo a revisión a gente que es un poco ‘opinionada’”, explica. “Es decir, tienen su opinión sobre cómo deben funcionar las cosas. El problema respecto a nuestro trabajo es que la parte más física iba en contra de algunos conceptos muy establecidos y asumidos dentro de la física”. [...] “Ha habido un rechazo bru-

tal a que se hagan las cosas como las hemos hecho”, explica Martín-Blanco. “Pero hemos consultado con otros expertos que nos han dicho que los experimentos cuadraban perfectamente y que estaban bien hechos”. [...] Si el editor no conoce el tema en profundidad (“como ocurre siempre en los trabajos multidisciplinares”), lo más probable es que termine siendo rechazado. ¿Y a quién beneficia esto? Precisamente, a los propios revisores que tienen “su chiringuito montado”. A través de este sistema, las metodologías preponderantes son aun más citadas y sus autores y grupos de investigación obtienen un prestigio aun mayor, mientras que las propuestas alternativas caen en el ostracismo.

Este caso llegó incluso a captar la atención de las dos revistas internacionales más leídas en el ámbito universitario, *The Times of Higher Education* (<http://links.uv.es/k52DGrr>) e *Inside Higher Ed* (<http://links.uv.es/59j0MIy>). Ambas se hicieron eco de la gravedad de este retraso injustificado (incluso murió uno de los colegas de Martín-Blanco, que sabía replicar el experimento). Quizás parezca un tema menor, pero este comportamiento esencialista, que se podría tildar de “puritano”, no solo descalifica al perpetrador, sino que afecta gravemente a los implicados, que observan impotentes cómo su carrera profesional sufre un parón (pérdida de becas, retraso en otorgamiento de plazas, no poder aspirar a determinados cargos, además de la carga emocional). Aunque en la actualidad se valoran como “batallas internas de la universidad”, juzgadas con detenimiento, rozan la consideración de delito: se aprovecha una posición de poder para parar el ascenso de otros miembros de la comunidad con la excusa de la “esencia” departamental, metodológica o disciplinar.

Por este motivo, en CAMPBELL (1969, 3) se defiende la necesidad de una universidad mucho más permisiva con los investigadores divergentes de las líneas oficiales de investigación departamentales. De esta manera, los límites disciplinares de los departamentos se solapan y se evita el purismo académico, en lo que denomina “etnocentrismo de las disciplinas”:

El obstáculo descrito en este capítulo es el “etnocentrismo de las disciplinas”, es decir, los síntomas de tribalismo, nacionalismo o partisanismo de camarilla en las relaciones internas y externas de los departamentos de universidad, de las organizaciones científicas nacionales, y de las disciplinas académicas.

En las figuras de la página siguiente, CAMPBELL (1969, 4) explica este “etnocentrismo”: en la primera (1.1a), se observa cómo la especialización continuada en subáreas de conocimiento amontona las disciplinas y deja huecos libres susceptibles de ser investigados; en la segunda (1.1b), se muestra el modelo ideal, en el que las disciplinas adoptan la forma de la piel de un pescado, con

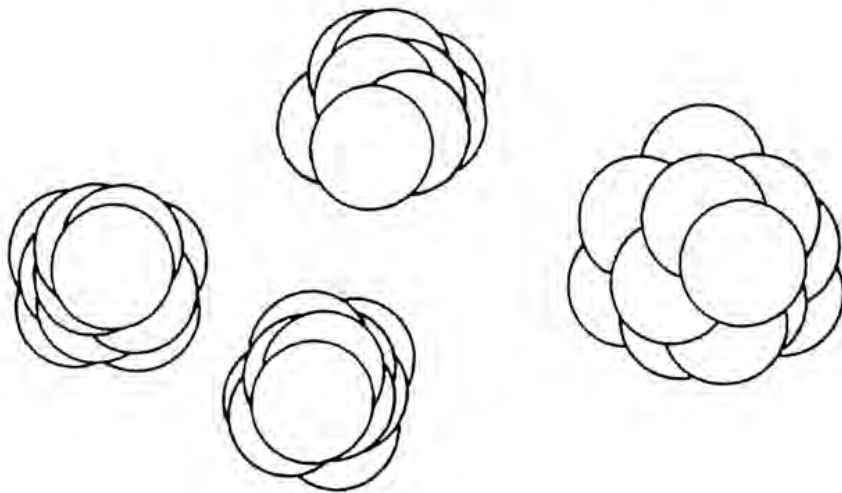


FIG. 1.1a. Present situation: Disciplines as clusters of specialties, leaving interdisciplinary gaps.

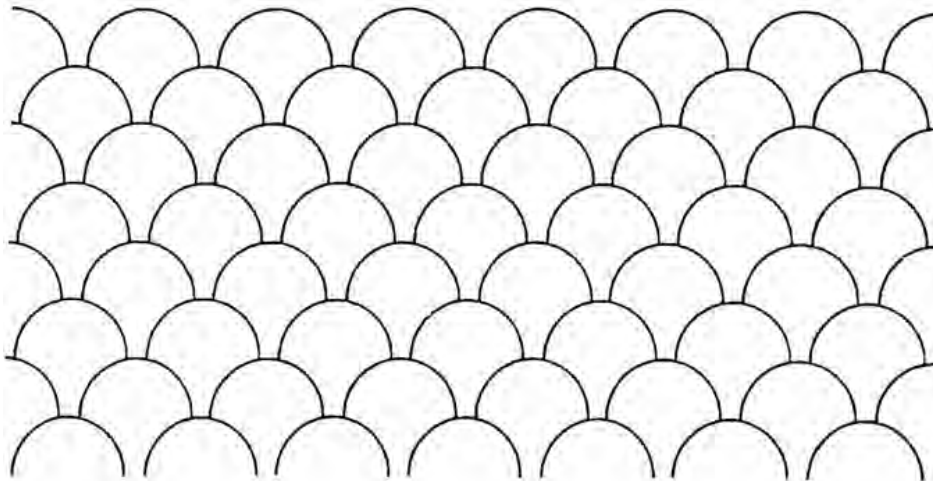


FIG. 1.1b. Ideal situation: Fish-scale model of omniscience.

Figura 3.7: La interdisciplinariedad académica según Donald T. Campbell: el modelo de omnisciencia en forma de escamas de pescado.

escamas que se superponen sin dejar espacios libres (que el autor denomina “modelo de omnisciencia en forma de escama de pescado”). En este fragmento sobre el perfil lector de los investigadores, remacha en contra del esencialismo y remarca la necesidad de mayor libertad en la selección y motivación de las lecturas que conforman las carreras académicas (ÍBIDEM 15):

La lectura académica para el estudioso auténtico es idealmente recreacional, algo que el erudito disfruta y que elegiría hacer por pura inercia, incluso si él o ella tuviera alguna otra profesión. El sistema social de la ciencia, particularmente en las escuelas de doctorado, asocian tales actividades tan fuertemente con el sistema de castigos y recompensas de evaluación competitiva que [las lecturas] dejan de ser relajadas o efectivamente recreacionales. En la organización disciplinar actual, el académico puede todavía atender esta función recreativa —en particular si el estudioso acepta su papel de “picoteador” y no asume la obligación de dominar en profundidad esa literatura—.

Cambpell denuncia de esta manera que, en un sistema que prima la obligatoriedad de determinadas lecturas y su revisión, resulta muy difícil innovar, ante la necesidad de cumplir las expectativas de revisores y de éxito y novedad de las investigaciones.

3.2.4 El neoliberalismo educativo: la doctrina del shock y la desigualdad

La doctrina del shock educativo: las cascadas de disponibilidad

La doctrina neoliberal del shock consiste, en pocas palabras, en aprovechar momentos de crisis y desconcierto para introducir las reformas necesarias para que un sistema considerado disfuncional se convierta en un sistema eficiente y rentable a todos los niveles en el periodo más corto posible de tiempo. Naomi Klein, académica y activista canadiense, explica cómo la doctrina del shock se adscribe a los presupuestos ideológicos de la denominada *Escuela de Chicago*, inspirada en las ideas de Milton Friedman. Estamos ante una de las variantes más extremadas de liberalismo económico, etiquetada durante estos últimas décadas como *neoliberalismo* (KLEIN 2011/2007, 7–8):

Durante más de tres décadas, Friedman y sus poderosos seguidores han estado perfeccionando esta estrategia en concreto: esperar a una crisis importante, y entonces, liquidar trozos del estado a actores privados mientras los ciudadanos estaban tambaleándose a causa del shock, para después convertir las “reformas” en permanentes. En unos de sus trabajos más influyentes, Friedman articuló la panacea táctica en el núcleo mismo del capitalismo contemporáneo, lo que he denominado como la Doctrina del Shock. Observó que “solo una crisis —real o percibida— produce un cambio real. Cuando sucede

la crisis, las acciones que se emprenden dependen de las ideas que están en boga. Esa, creo yo, es nuestra función básica: desarrollar alternativas a políticas existentes, mantenerlas vivas y disponibles hasta que la políticamente imposible se convierte en política inevitable”. Algunas personas amontonan mercancías enlatadas y agua como parte de los preparativos para un desastre importante; los friedmanitas amontonan ideas de libre mercado. Cuando la crisis se desencadena, el profesor de la Universidad de Chicago estaba convencido de que es crucial actuar rápidamente, imponer un cambio veloz e irreversible antes de que la sociedad golpeada por la crisis se deslice de nuevo hacia “la tiranía del *statu quo*”. Él estimaba que “una administración nueva tiene entre seis y nueve meses para conseguir cambios importantes; si no aprovecha la oportunidad de actuar decisivamente durante ese periodo, no tendrá otra oportunidad semejante”. Una variación del consejo de Maquiavelo de que las heridas se debería infligir “todas al mismo tiempo” se ha evidenciado como uno de los legados estratégicos más duraderos de Friedman.

De esta cita, se extraen dos ideas básicas: privatizar el sector público —considerado ineficiente— y llevarlo a cabo de manera traumática para que se perciba como una medida inevitable y permanente. En 2005, Nueva Orleans sufrió una de las mayores tormentas jamás registradas: el huracán Katrina. Nueva Orleans fue, en sentido literal, devastada: apenas se mantuvieron en pie edificios públicos y el sistema educativo resultó especialmente perjudicado. No solo se perdieron edificios, autobuses, infraestructuras de comunicación y archivos académicos, sino también profesores y estudiantes, forzados a un éxodo forzoso a otros estados. Apenas unos pocos meses después del Katrina, Friedman publicó un artículo en *The Wall Street Journal* (diario de sesgo neoliberal) que muestra, en su crudeza, el alcance ideológico de la doctrina del shock. En poco más de 650 palabras y 4.000 caracteres explica qué política se debe aplicar en Nueva Orleans para que se convierta en un “ejemplo de lo que el mercado puede hacer por la educación cuando se le permite” (FRIEDMAN 2005):

Las escuelas de Nueva Orleans están fracasando por la misma razón que las escuelas están fracasando en las otras grandes ciudades, porque las escuelas pertenecen y están gestionadas por el gobierno. El gobierno decide lo que se tiene que producir y quién tiene que consumirlo, normalmente asignando los estudiantes a las escuelas a partir del lugar de residencia. El único recurso de los padres insatisfechos es cambiar su residencia o renunciar al subsidio gubernamental y pagar por la escolarización de sus hijos dos veces, una vez en impuestos y otra en matrículas y mensualidades. Esta organización de arriba hacia abajo no funciona mejor en los EUA que anteriormente en la Unión Soviética o Alemania del Este.

El párrafo anterior culpabiliza al Estado del mal funcionamiento del sistema educativo y victimiza a los padres, incapaces de ejercer su derecho a escoger la educación de sus hijos —además de resucitar los fantasmas de la Guerra Fría—. En otro párrafo, afirma (ÍBIDEM):

Más que simplemente reconstruir las escuelas destruidas, [el estado de] Louisiana, que ha asumido el control del sistema escolar de Nueva Orleans [en los EUA el sistema escolar es responsabilidad de la administración local], debería aprovechar esta oportunidad para empoderar a los consumidores, es decir, los estudiantes, a través de la provisión a sus padres de vales de una cantidad sustancial de dinero, por ejemplo, tres cuartas partes del gasto por alumno en las escuelas gubernamentales, que solo se pueda usar en gastos educativos. Los padres, entonces, serían libres de elegir la escolarización que consideraran mejor para sus niños. Esto introduciría la competencia, de la cual adolece el sistema actual. Esto sería un movimiento hacia una organización de abajo a arriba, que se ha demostrado tan exitosa en el resto de nuestra sociedad.

Es decir, que el estado reparta “vales”, “cheques” o “cupones” escolares, en inglés *vouchers*, del presupuesto que destina a educación recaudado con los impuestos para que los padres escojan el colegio que quieren para sus hijos —los consumidores— en lugar de obligar a los padres al colegio que les corresponde por ubicación geográfica. Por tanto, se propone fomentar la libertad de elección de centros —política que lleva implícitas la promoción y defensa de la concertación educativa— y la competencia entre estos como principios para obtener la excelencia educativa (ÍBIDEM):

Esta reforma permanente también cubriría las necesidades de emergencia. Los estudiantes dispersados por todo el país podrían usar los vales para comprar servicios educativos dondequiera que estén. Respecto de Nueva Orleans, [los vales] permitirían a las escuelas privadas que sobrevivieron a los huracanes expandirse y acomodar a los niños que regresen. Más importante aún, los vales animarían a la empresa privada a proveer escolarización. ¿Cabe alguna duda de que el mercado privado proveería con más rapidez escolarización a los niños que vuelvan a Nueva Orleans que el Estado?

Por último, la justificación ideológica (ÍBIDEM):

El objetivo del estado es la educación de sus niños, no la construcción de edificios o la gestión de escuelas. Esto son medios, no finalidades. El objetivo del estado se cumpliría mejor a través un mercado educacional competitivo que a través de un monopolio gubernamental. Los productores de servicios educativos competirían por atraer a los estudiantes. Los padres, empoderados con los vales, tendrían una amplia variedad entre la que escoger. Como

en otras industrias, un mercado así de libre conseguiría una mejora en calidad y una reducción en coste.

Estos fragmentos incluyen todos los elementos definitorios de la política económica de los últimos 40 años, exacerbada a partir de la caída del Muro de Berlín. Lo explica (MARINA 2016) en un artículo titulado, sintomáticamente, “¿Hay una conjura capitalista para someter la escuela a la economía?”:

Existe un movimiento para favorecer la entrada de la iniciativa y el capital privados en los sistemas públicos de enseñanza. Se habla de un *Global Education Reform Movement (GERM)* (‘Global education ‘reform’ building resistance and solidarity’), caracterizado por la estandarización generalizada, el pago por resultados, la competición, la capacidad de elección y la privatización. Grandes empresas están invirtiendo en la industria educativa. La mayor de ellas, Pearson, que vendió recientemente su participación en el ‘Financial Times’, por 1.183 millones de euros, y su participación en ‘The Economist’, por 658 millones de euros, para dedicar toda su potencia financiera al sector educativo. Las grandes compañías de informática —Microsoft, Apple, Cisco, Samsung, IBM, Google— están invirtiendo también fuertes sumas en educación.

Los contrarios a este enfoque consideran que gestionar la educación con criterios empresariales va en contra de la educación como bien público. Las raíces del GERM están en la política educativa de Margaret Thatcher. Uno de sus ministros de Educación, Keith Joseph, dividía la sociedad en “productores de riqueza” y “consumidores de riqueza”, y consideraba que la educación pública era “consumidora de riqueza” (‘*wealth consumer*’). La gran reforma en 1986, hecha por el ministro Kenneth Baker, trataba de introducir en la escuela los mecanismos fundamentales del mercado: libertad de elección y competencia. En principio, se trataba de mejorar la eficiencia en el empleo de recursos públicos, y de reducir la presencia del Estado. Es el modelo defendido por los políticos neoliberales.

La idea de educación pública como un sistema que debe regirse por reglas de eficiencia copiadas del mercado (libertad de elección y competición) quedó incluida dentro del movimiento de la Nueva Gestión Pública. En todo el mundo se extiende la idea de que el Estado absorbe una cantidad creciente de las rentas de una nación y es ineficiente y despilfarrador. La Nueva Gestión Pública pretende mejorar el sector público introduciendo sistemas de gestión empresarial. La escuela entraba dentro de este modelo.

El texto de MARINA (2016) también permite introducir otro factor en la ecuación: la globalización de estas políticas y cómo se abren paso en los diferentes países. Cuenta cómo la reforma en Reino Unido de mediados de los años 80 introdujo estas ideas de rendición de cuentas. Los EUA siguieron

después a principio del año 2000. También a final del siglo XX y principio del XXI, la OCDE comienza a publicar PISA y todos los informes y datos estadísticos sobre educación que hoy sirven de coartada para las legislaciones educativas. También entra en vigor en la primera década de este siglo el EEES y los presupuestos ideológicos de la *Declaración de Bolonia*. Todos estos movimientos en educación están precedidos de campañas de información en favor de esta u otra idea pero con un denominador común: un evidente tono catastrófico.

Aquí en España, durante la crisis que empezó en 2007, se bajó el sueldo al profesorado del sistema público en todos los niveles educativos y se subió la cantidad de horas de docencia. Antes de aplicar estas medidas, la presión mediática en contra del servicio público y el profesorado fue enorme: noticias sobre malas praxis de profesores, estadísticas que justificaban la necesidad de reformas, editoriales periodísticas alarmistas sobre el “nivel” de los estudiantes, etc. En la fecha que escribo estas líneas (noviembre de 2018) está sucediendo exactamente lo mismo: se pretende abolir la LOMCE (2013) por parte del gobierno en ejercicio y en prensa no dejan de salir de noticias alarmadas por el bajo nivel de ortografía de los estudiantes para incitar a una reforma “dura” (SILIO 2018):

Inés Fernández-Ordóñez, miembro de la Real Academia Española (RAE) y catedrática de la Universidad Autónoma de Madrid, detecta errores de ortografía en su aula. “Es terrible, pero incluso es muy común entre mis alumnos de Filología que pongan faltas. Y, lo peor de todo, no saben redactar. Creo que tiene que ver con que no se lee, faltan prácticas de redacción, dictados. . .”. Relatos como el de Fernández-Ordóñez, que baja la nota a sus alumnos, explican que la ortografía sea uno de los motivos de que el 9,6 % de las plazas de profesor de secundaria hayan quedado desiertas en las oposiciones del pasado julio.

Este tono y políticas ante la —supuesta— catástrofe remite sin duda a la doctrina del shock, que propone medidas drásticas ante situaciones juzgadas como inadmisibles. Es decir, existe no solo una voluntad, en forma de *lobbies*, fundaciones u organizaciones que promueven la Nueva Gestión Pública, sino también una maquinaria propagandística de esas ideas que crea la necesidad de aplicar esas políticas a partir de la generación de un estado continuado de crisis, catástrofe, ansiedad o “epidemia” ante determinados fenómenos. Esta estrategia responde a una aplicación evidente de las cascadas de disponibilidad, que postulan que se debe mantener en primera línea mediática el arsenal de ideas neoliberales y tradicionalistas para poder aplicarlas con la mayor celeridad posible en el momento que la situación política lo permita. El Premio

Nobel de Economía Daniel Kahneman explica así el concepto de *cascada de disponibilidad* según Cass Sunstein (KAHNEMAN 2012, pos. 2972–2983):

Una cascada de disponibilidad es una cadena autosostenida de acontecimientos que puede comenzar por reportajes de los medios sobre un acontecimiento relativamente menor y llegar hasta el pánico colectivo y la intervención del gobierno a gran escala. En ocasiones, los reportajes de los medios sobre un riesgo captan la atención de un segmento de la opinión pública, a la que deja alarmada y preocupada. Esta reacción emocional se convierte en un acontecimiento en sí mismo, que da lugar a una cobertura adicional en los medios que a su vez produce una mayor preocupación y repercusión. El círculo es a veces acelerado deliberadamente por «empresarios de la disponibilidad», individuos u organizaciones que trabajan para asegurar un flujo continuo de noticias preocupantes. El peligro va exagerándose cuando los medios compiten con titulares que llaman la atención. Los científicos y otros grupos que intentan hacer perder el miedo y el horror crecientes atraen poco la atención de la sociedad, que casi siempre se muestra hostil: quien diga que el peligro ha sido exagerado, será sospechoso de estar vinculado con «abyectas maniobras». El asunto adquiere importancia política por estar en la mente de todo el mundo, y la respuesta del sistema político está guiada por la intensidad del sentimiento público. La cascada de disponibilidad ha redefinido ahora las prioridades. Otros riesgos y otras maneras de emplear los recursos para el bien público han pasado todos a un segundo plano.

La figura del profesor E. D. Hirsch Jr. y su defensa a ultranza de los contenidos por encima de las competencias ilustra la aplicación de “estar siempre en primera línea”: sus ideas siempre están “disponibles”. Cuando en los años 80 del siglo XX, este profesor funda la *Core Knowledge Foundation*, casi inmediatamente, las ideas de Hirsch atravesaron el océano Atlántico y llegaron a Inglaterra, ya embarcada en una reforma traumática del sistema educativo (en paralelo a la privatización generalizada y el cierre de servicios públicos de la era de Margaret Thatcher). Con el tiempo, se han asentado y uno de los libros más populares sobre educación publicados en Inglaterra estos últimos años está escrito por una epígona de Hirsch, Daisy Christodoulou. Esta investigadora, estudiante extraordinaria premiada desde la infancia, escolarizada en el sistema educativo post-Thatcher de acuerdo con los principios de la rendición de cuentas, la excelencia y la libertad de elección, defiende este modelo educacional y publicó en 2014 *Siete mitos sobre educación*; según ella, los siguientes (CHRISTODOULOU 2014):

Mito 1: los hechos evitan la comprensión.

Mito 2: la instrucción dirigida por el maestro es pasiva.

Mito 3: el siglo XXI fundamentalmente lo cambia todo.

Mito 4: siempre lo puedes buscar.

Mito 5: deberíamos enseñar habilidades transferibles.

Mito 6: proyectos y actividades son la mejor forma de aprender.

Mito 7: enseñar conocimiento es adoctrinación.

Su objetivo es desacreditar la nueva pedagogía de corte constructivista y basada en competencias por falta de evidencia o por existir otras evidencias *mejores*. Esta autora asume todos los tics y obsesiones anticonstructivistas de su maestro, que le prologa laudatoriamente el libro, el cual se convierte en uno más de los múltiples manuales antipedagógicos publicados y convenientemente publicitados y promocionados durante los últimos años; tanto, que ya ha llegado a España este libro, convenientemente reseñado en un blog sobre educación de un diario conservador (GONZÁLEZ DE VEGA 2019):

Daisy Christodoulou es un personaje incómodo y, a la vez, admirado en la educación británica. Se hizo conocida en televisión por ser la capitana del equipo de la universidad de Warwick, ganador del University Challenge en 2006, un programa de la televisión británica en el que equipos universitarios concursan en contestar a un abanico muy amplio de preguntas sobre alta cultura general. Después, se puso a dar clases con mucha ilusión y cargada con ciertos mitos sobre cómo gestionar un aula que, posteriormente, desmonta en su libro “Siete Mitos sobre la Educación”.

Ahora que han empezado las vacaciones escolares, parece un buen momento para reflexionar sobre lo que cuenta de cada uno de ellos.

Los siete mitos referidos aciertan al criticar los excesos de cada una de las afirmaciones de los mitos, pero no entran en el meollo: se estructuran como ideas en gran parte con forma de sesgo de hombre de paja y acaban por proponer cambios que no son tales, sino recuperaciones de ideas ya probadas y tradicionales, sobre las que continuar investigando para mejorarlas sin modificar los fundamentos. Igual que Hirsch Jr. —según Schank— justifica sus ideas en autores a los que malentiende o de los que escoge citas y ejemplos de manera sesgada (vid. pág. 404), Christodoulou, sin errar siempre, utiliza un claro lenguaje y actitud polemista y apocalíptico en su línea de argumentación.

Cabe destacar que, actualmente, Daisy Christodoulou trabaja para el sector privado y promueve un sistema de evaluación —con sus correspondientes materiales a la venta— fundamentado en el “Comparative judgement”; una teoría que hunde sus raíces en teorías de Louis Leon Thurstone, un psicometrista y psicofísico cuya Ley del Juicio Comparativo se formuló durante los años 20 y 30 del siglo XX. En <https://www.nomoremarking.com> o

<https://daisychristodoulou.com/comparative-judgment/>, se comprueba que se trata de un sistema de corrección que pretende mejorar el “marking” tradicional del sistema educativo inglés. Por supuesto, que se recuperen ideas formuladas con anterioridad no supone ningún desdoro; llama la atención, sin embargo, el continuo cuestionamiento de toda propuesta de cambio no fundamentada en la tradición y la potenciación del sistema privado de educación, en la línea de los *lobbies* más conservadores y neoliberales del entorno educativo.

Por su parte, en su último libro publicado, *Why Knowledge Matters. Rescuing Our Children From Failed Educational Theories* (‘Por qué importa el conocimiento. Rescatando a nuestros niños de teorías educativas fallidas’), HIRSCH (2016) dedica uno de los apéndices a la situación educativa en Francia. Curiosamente, este país está viviendo también un debate público acalorado sobre el uso de los móviles en educación (CANTÓN 2018) o el acceso a la universidad (YUSTA 2018). Los indicios apuntan a una sincronización casi perfecta entre la generación de un debate sobre la necesidad de reformas y la aparición de estos manifiestos inmovilistas importados de otros países y la alargada sombra de E. D. Hirsch Jr. y su fundación, que sirven como modelo a imitar por su defensa a ultranza de la educación tradicional centrada en contenidos conceptuales.

Por otra parte, la privatización o externalización de servicios educativos también ha sido investigada por Stephen Ball, un profesor e investigador del Reino Unido, en el libro *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*, ‘Educación Globalizada Inc.: nuevas políticas en red y el imaginario neoliberal’ (BALL 2012). La elección de la abreviatura “Inc.” no es banal (<https://goo.gl/VcYEjT>):

Inc. es la abreviación de ‘incorporación’. Una compañía, o corporación incorporada, es una entidad legal separada de la persona o personas que la forman. Los gestores o administradores compran acciones del negocio y asumen la responsabilidad de su gestión.

Este autor, nada más comenzar su análisis, explica su perspectiva (ÍBIDEM 1–2):

El libro examina la defensa y diseminación de soluciones empresariales privadas y sociales a los ‘problemas’ de la educación estatal, utiliza ejemplos de Latinoamérica, los EUA, India, África, el Sudeste Asiático, e Inglaterra, y explica las maneras en que los ‘movimientos’ de las políticas entre estos países y alrededor del globo así como ciertas tendencias hacia lo que Jessop (2002, p. 202) denomina “la desnacionalización del Estado’. Con hechos, argumentaré que están sucediendo cambios significativos en cómo se llevan a

cabo políticas y servicios públicos, nacional y globalmente [...]. Respecto de la educación sugeriré que la suma de estos cambios indica el comienzo del fin de la educación estatal en su(s) forma(s) de [estado del] bienestar. Se esbozará una serie de relaciones e ‘intereses’, nuevos y poco claros, tanto dentro de la política como de la educación estatal. También considera si los cambios y reformas descritos representan el triunfo del ‘imaginario neoliberal’, es decir:

“la Globalización tal como se ha experimentado más o menos en los últimos treinta años ha sido una globalización neoliberal, una ideología que promueve los mercados por encima del estado y la regulación y el fomento del interés personal e individual sobre el bien colectivo y el bienestar común. Hemos visto un nuevo individualismo, de individuos considerados responsables de su propia ‘capitalización’ a lo largo de sus vidas. A las preocupaciones sobre el bien común y la protección social se les ha prestado menos atención y se ha puesto en valor el mercado sobre el estado, con la implicación del mercado o el sector privado en el funcionamiento del estado. (B. Lingard, 2009, p. 18)”

A lo largo del libro muestra, con datos provenientes de los mercados financieros, la introducción de empresas de servicios en el mercado educativo: inversión en gestores de plataformas educativas como Blackboard, o en editoriales, entre las que destaca Pearson, o en franquicias de colegios (sobre todo para niños provenientes de familias de poder adquisitivo alto). De hecho, este autor plantea que hay que cambiar la perspectiva investigadora en educación e incluir aspectos que antes resultaban ajenos a la disciplina (ÍBIDEM 139):

Este desarrollo de los acontecimientos y los cambios en la política educativa, que afectan a las formas y modalidad en la organización y provisión educativa, han superado el ámbito actual de nuestra agenda investigadora y se necesita adaptar y ajustar qué consideramos problemas de investigación para estar al día. Necesitamos cuestionarnos preguntas diferentes y buscar en lugares diferentes las respuestas a estas cuestiones. También necesitamos nuevas habilidades y sensibilidad si vamos a tratarlas con sensatez. En particular, debemos comenzar a obtener información sobre las formas de negocio y análisis financiero, o dicho de otra manera ‘seguir el dinero’. Es decir, entre otras cosas, los investigadores en política educativa se tienen que convertir en lectores del *Financial Times* y el *Wall Street Journal*, de informes sobre el mercado de valores y deben aprender a leer contabilidad empresarial.

La doctrina del shock es real: en los medios de comunicación, en la literatura académica, en la gestión de organizaciones, etc. Se manifiesta como una continua inyección de discursos en favor del tradicionalismo pedagógico y de

la privatización y concertación educativa. Con estas cascadas de disponibilidad discursiva, como explica Bauman, el neoliberalismo ha conseguido que determinadas ideas se conviertan en fetiches, en “presunciones tácitas [...] que no necesitan demostración” (BAUMAN 2013, 31–32):

Estas pocas presunciones tácitas, comúnmente aceptadas como ‘obvias’ (que no necesitan demostración) se han seleccionado aquí para un escrutinio más profundo, y son las siguientes:

- El crecimiento económico es la única manera de enfrentarse a los retos y posiblemente de resolver todos y cada uno de los problemas que la cohabitación entre humanos tarde o temprano genera.
- El aumento perpetuo del consumo, o con más precisión una rotación acelerada de nuevos objetos de consumo, es quizás la única o en todo caso la manera principal y más efectiva de gratificar la persecución humana de la felicidad.
- La desigualdad entre humanos es natural, y ajustar las oportunidades de la vida humana a su inevitabilidad nos beneficia a todos, mientras que tratar de forzar sus preceptos en todo caso genera perjuicios a todos.
- La rivalidad (con sus dos caras: la ascensión de los meritorios y la exclusión / degradación de los indignos) es al mismo tiempo una condición necesaria y suficiente de justicia social y también de reproducción del orden social.

Este fragmento proviene de su libro *¿Nos beneficia a todos la riqueza de unos pocos?*, en que analiza la denominada *trickle down theory*, ‘teoría del goteo’, basada en el adagio capitalista de que “la persecución del provecho individual también genera el mejor mecanismo para la persecución del bien común” (ÍBIDEM 3). Según este razonamiento, la riqueza se filtra hacia abajo, poco a poco, gota a gota, desde las clases altas, hacia las bajas. Aplicado a educación: hay que promocionar colegios y universidades de alto rendimiento porque así, a largo plazo, toda la sociedad se beneficiará (por la formación de buenos gestores, por ejemplo), aunque esto suponga cerrar colegios públicos en favor de colegios concertados o privados. Bauman desmiente este adagio con los datos de desigualdad que están generando estas políticas (ÍBIDEM 42–43):

Los exorbitantes ingresos, bonos y beneficios recibidos por los “ejecutivos” de las grandes corporaciones continúan justificándose demasiado a menudo en términos de la notoria ‘teoría del goteo’: la afirmación de que los emprendedores de éxito a la manera de Steve Jobs o Richard Branson crearán compañías de éxito y por tanto crearán más trabajo, y que, con tan pocas personas excepcionalmente talentosas, los consejos de las grandes compañías

necesitan ofrecer salarios altos a gente top para ofrecer un buen servicio a la nación (bueno, a sus inversores en primer y último lugar...); de lo contrario, los ‘creadores de riqueza’ se llevarían sus talentos a cualquier otro lugar, en detrimento de todo el mundo que se podría haber beneficiado del buen comportamiento de la empresa (léase: aprovechable en términos de *royalties*). Personas como Steve Jobs o Richard Branson son de hecho la excepción, cosa que no se puede decir, no obstante, sobre los fabulosos salarios de las personas admitidas en el círculo mágico de las grandes compañías: unos peces gordos que dan por hecho [esos enormes ingresos], tanto si dirigen la compañía que han recibido el encargo de regir a una sucesión de victorias o a una catástrofe. Los celebrados nombres que vienen a la mente en el momento que se escuchan argumentos en favor de la “teoría del goteo” sirven de hojas de higuera que cubren la póliza de seguro tácita, colectiva y no escrita que la élite de super-ricos se las ha apañado para suscribir sea cual sea su desempeño.

Estas “pólizas de seguro” se tratan en el apartado siguiente, puesto que las élites están jugando con las cartas marcadas y utilizan, de continuo, las estadísticas y los test estandarizados como coartada de su proceder como más adelante se ejemplificará.

3.2.5 Cartas marcadas y discurso educativo

Quien mejor y con más sencillez explica la ventaja enorme con que están operando las élites en este momento de la historia es Chomsky, en una entrevista (CHOMSKY 2018):

P. ¿Ha triunfado entonces el neoliberalismo?

R. El neoliberalismo existe, pero solo para los pobres. El mercado libre es para ellos, no para nosotros. Esa es la historia del capitalismo. Las grandes corporaciones han emprendido la lucha de clases, son auténticos marxistas, pero con los valores invertidos. Los principios del libre mercado son estupendos para aplicárselos a los pobres, pero a los muy ricos se los protege. Las grandes industrias energéticas reciben subvenciones de cientos de millones de dólares, la economía *high-tech* se beneficia de las investigaciones públicas de décadas anteriores, las entidades financieras logran ayudas masivas tras hundirse... Todos ellos viven con un seguro: se les considera demasiado grandes para caer y se los rescata si tienen problemas. Al final, los impuestos sirven para subvencionar a estas entidades y con ellas a los ricos y poderosos. Pero además se le dice a la población que el Estado es el problema y se reduce su campo de acción. ¿Y qué ocurre? Su espacio es ocupado por el poder privado y la tiranía de las grandes entidades resulta cada vez mayor.

En efecto, se está produciendo un efecto contrario a los principios liberales “estrictos”: las grandes empresas, los grandes bancos o las grandes aseguradoras no están sujetas a la responsabilidad de sus actos. La crisis de 2007 puso en evidencia esta realidad en su forma más cruda, con el rescate de los grandes bancos mientras que los pequeños ahorradores perdían los frutos de largos años de trabajo. Se agravó todo esto por el hecho de que los grandes ejecutivos de estos bancos se aseguran por contrato los incentivos suceda lo que suceda a la empresa —mejor dicho, aunque eso suponga hundir la empresa—. Las nuevas élites no responden por sus fracasos (TALEB 2012, 6):

Mientras que en el pasado las personas de alto rango o estatus eran aquellos y solo aquellos que asumían riesgos, quienes sufrían los inconvenientes de sus acciones, y los héroes eran aquellos que lo hacían por el bien de otros, hoy está sucediendo exactamente lo opuesto. Estamos presenciando la ascensión de una nueva clase de héroes inversos, es decir, burócratas, banqueros, [...] y académicos con demasiado poder y ningún inconveniente real y/o rendición de cuentas. Estafan al sistema mientras que los ciudadanos pagan el precio. Ningún momento de la historia tantas personas no expuestas al riesgo, es decir sin exposición personal, han ejercido tanto control.

Esta no asunción de responsabilidades, esta ausencia de rendición de cuentas también se está produciendo en educación. Lo expresan así dos analistas educativos en *The New York Times* (EGGERS & CALEGARI 2011)

Cuando no conseguimos los resultados que queremos en nuestras misiones militares, no culpamos a los soldados. No decimos, “¡Eso es por estos soldados perezosos y sus generosos planes de incentivos! ¡Eso es por lo que no lo han hecho mejor en Afganistán!” No, si no hay resultados, culpamos a los que planifican. Culpamos a los generales, al Secretario de Defensa, al Jefe del Estado Mayor. Nadie contempla culpar a los hombres y las mujeres que luchan cada día en las trincheras por poco dinero y escaso reconocimiento.

Sin embargo, en educación hacemos justo eso. Cuando no nos gusta la manera en que rinden nuestros estudiantes en los test estandarizados internacionales. Cuando no nos gusta cómo trabajan las escuelas, culpamos a los profesores y restringimos sus recursos.

Comparemos esto con nuestro planteamiento respecto al ejército: cuando los resultados sobre el terreno no son lo que esperábamos, pensamos maneras de dar mejor soporte a nuestros soldados. Intentamos darles mejores herramientas, mejores armas, mejor protección, mejor entrenamiento. Cuando baja el reclutamiento, ofrecemos incentivos.

Estos autores se quejan del desatino a la hora de responsabilizar y penalizar a los elementos más débiles del sistema justo cuando más apoyo necesitan:

en caso de bajo rendimiento. Además, implícitamente, denuncian la falta de asunción de responsabilidades de los gestores educativos. TALEB (2007/2004, pos. 3945–3948) aporta una posible interpretación de este desequilibrio entre la responsabilidad y la rendición de cuentas:

Las personas de bajo nivel en las empresas son juzgadas tanto por el proceso como por el resultado —de hecho, debido al aspecto repetitivo de sus esfuerzos, sus procesos convergen rápidamente en un resultado—. Pero la gestión de alto nivel solo se paga por resultados —no importa el proceso—. No parece que exista ninguna decisión estúpida si consigue beneficios. Se nos dice a menudo que “el dinero manda”. El resto se supone que es una filosofía.

En efecto, cada vez más, y de acuerdo con el imaginario liberal, el cual propugna una estandarización de procesos en la gestión educativa, el profesorado debe seguir a pies juntillas las programaciones que dictan los currículos y/o los libros de texto. Por tanto, la docencia tiende a convertirse en un proceso industrializado, reproducible y medible. Estas declaraciones del director ejecutivo de *Cambridge English*, una de las entidades certificadoras más importantes para la lengua inglesa, se contextualizan en este proceso de re-industrialización (NASSÉ 2017):

R. El verano pasado lanzamos la App *Quiz your English*, un juego en el que puedes medir tus conocimientos de inglés jugando con otra persona o con el propio programa. Estamos utilizando todos los datos de los exámenes de los últimos 30 años para generar contenidos que ayuden con el aprendizaje. Para ello es clave la inteligencia artificial. Ya no nos interesan expertos en pedagogía, sino en *machine learning* (aprendizaje automático). Nuestra plantilla de 700 profesionales se está transformando y estamos fichando a expertos en tecnología.

Es decir, se “minan” los datos de las preguntas de los exámenes para obtener información sobre las dificultades de los estudiantes para reforzar esos aspectos en los materiales de aprendizaje, eso es, los libros. Más adelante, en la misma entrevista, remarca la importancia de la programación del proceso de aprendizaje de una lengua, que asimila con el del deporte (ÍBIDEM):

R. Intentar aprender cómo aprobar un examen es una pérdida de tiempo. Pero mejorar tu nivel practicando una serie de ejercicios sí tiene sentido. Si tienes un objetivo, tienes que poder medir el logro y para eso sirven nuestras pruebas. Lo mismo sucede con el deporte. Si mido que estoy dando más de 10.000 pasos al día, sabré que mi forma física está mejorando porque tengo unos datos en los que fijarme. Nuestros exámenes son muy populares dentro del sistema educativo español porque ayudan a programar el aprendizaje. No

es solo gramática o pronunciación, es todo el programa académico, formar a personas capaces de comunicarse de forma efectiva en inglés. Tenemos programas de formación del profesorado como Delta y seguimos trabajando en el desarrollo de materiales.

Como bien indica este director ejecutivo, “Ya no nos interesan expertos en pedagogía”, puesto que el “valor” del producto se obtiene por la explotación de datos. La pedagogía resulta obvia: trabajo, repetición, buenos materiales y tiempo; tiempo y dinero para trabajar y para repetir del que disponen en más cantidad las clases sociales altas; tiempo para estudiar y asistir a actividades extraescolares, y dinero para materiales, escuelas o universidades bilingües o en el extranjero, profesores de refuerzo, y academias. Al fin y al cabo, la sociología lleva décadas señalando que el juego educativo está trucado en favor de las élites (o clases dirigentes, o clases altas, o percentil social superior de ingresos) (BAUMAN 2013):

Ya en 1979, un estudio de Carnegie demostró vívidamente lo que sugería una enorme cantidad de evidencia disponible en ese momento y lo que la experiencia continuada de la vida corriente confirmaban: que el futuro de cada niño estaba enormemente determinado por las circunstancias sociales del niño, por el lugar geográfico de su nacimiento y el de sus padres en la sociedad en que viven —y no por su sesera, talento, esfuerzo o dedicación—. El hijo de un abogado de una gran compañía disponía de veintisiete veces más probabilidades que el hijo de un funcionario de bajo nivel con empleos temporales (ambos sentados en el mismo banco de la misma clase, haciéndolo igual de bien, estudiando con la misma dedicación y con el mismo coeficiente intelectual) de cobrar a los cuarenta años un salario que lo ponga en el 10 por ciento superior de los más ricos del país; su compañero de pupitre tendría solo una oportunidad entre ocho de obtener unos ingresos intermedios.

El mérito académico no es el predictor más fiable y acertado del salario y el trabajo que ocupará un estudiante al acabar su formación, sino la procedencia social de los padres y la red de contactos que pueda generar durante su educación. Citando a García Márquez en su discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura (<https://goo.gl/vVYqhw>), ante esta “realidad descomunal”, se entra en el terreno resbaladizo de la ética y la moral, tal como analiza BUNGE (2015):

Creo que el capitalismo ha tenido sus méritos históricos, pero es moralmente insostenible. Por ejemplo, la productividad de todos los sectores industriales se ha duplicado en los últimos 50 años, pero los salarios se han mantenido constantes. O sea, que se han beneficiado unos pocos. Los ricos se han hecho más ricos y los pobres se han quedado igual o peor.

Cuando una parte de la sociedad está inmunizada a las contrapartidas negativas de sus actos, resulta justificado introducir elementos éticos y de justicia social, puesto que se está trampeando el sistema y juzgando a personas con diferente rasero. Si el hijo de una persona adinerada no rinde académicamente, no solo tiene asegurado el sustento (comida, ropa, techo, cama, sanidad...), sino también una posición privilegiada en la parte alta del escalafón del entorno laboral al que se dedique, seguramente a costa del supuesto trabajo que podría ocupar una persona más capacitada pero de menor extracción social. Cuando esta “realidad descomunal” se constata a diario, y una parte de la sociedad se salta o trampea la dura escalera de la meritocracia educativa, se puede tildar de hipocresía urgir a las clases ‘populares’ a apostar por una educación de largo aliento que quizás —solo quizás— les permita apenas mantenerse o ascender medio peldaño de la escalera social. Mientras tanto, los hijos problemáticos de las élites pueden aprobar asignaturas y pasar de curso en carísimos internados en cualquier lugar del planeta.

3.2.6 Ley de Campbell, heurísticas, incentivos y iatrogenia

La Ley de Campbell y la evaluación cuantitativa

La denominada **Ley de Campbell** analiza el comportamiento de los grupos sociales ante las recompensas otorgadas de acuerdo con criterios cuantitativos de medida del rendimiento (CAMPBELL 1976, 9):

Cuanto más se use cualquier indicador social cuantitativo para la toma de decisiones sociales, más estará sujeto a presiones corruptoras y más apto será para distorsionar y corromper los procesos sociales que pretende revisar.

Cabe señalar que la idea de este autor comporta que implantar sistemas de indicadores sociales cuantitativos provoca problemas; la corrupción aparece cuando se toman decisiones de manera mecanicista a partir de los datos obtenidos en estos indicadores. La clave está en la toma de decisiones: se deja que los números/indicadores “hablen por sí mismos” para evitar la toma de decisiones arbitrarias; es decir, para que no se produzca la posible corrupción, arbitrariedad o discriminación ligadas a la toma de decisiones por personas específicas (individual o colegiadamente), se implanta un sistema cuantitativo de medición que nos indica qué decisión tomar de manera unívoca. Campbell simplemente señala que estos sistemas cuantitativos también corrompen, como ejemplifica (RAVITCH 2010, 59):

Koretz ofrece muchos ejemplos de distorsión en los objetivos documentados en el campo de la medicina, la formación de trabajadores, la industria y otros campos. La mayoría de los cardiólogos de Nueva York dejaron de operar a

los pacientes en estado crítico —escribe— después de que el estado [de Nueva York] comenzara a distribuir hojas de evaluación que registraban las tasas de mortalidad. Para evitar un mal dato, muchos doctores rehusaron operar a los pacientes de riesgo; fueron rechazados algunos pacientes que podrían haber sobrevivido a la cirugía. De igual manera, cuando se obligó a las compañías aéreas a informar sobre la puntualidad en las llegadas, estas manipularon las estadísticas cambiando la duración estimada de los vuelos; como resultado, las estadísticas de puntualidad dejaban de tener sentido.

La Ley de Campbell se aplica a la investigación científica: si un investigador quiere medrar en el sistema se centrará en lo que le otorgue puntos que le permitan ascender. Como en la explicación del Ritual de la Hipótesis Nula (vid. pág. 178), aunque se sepa que se comete un error metodológico, los investigadores perseveran en este porque garantiza su estatus en el entorno académico.

Este principio también se cumple en el sistema educativo. Si un estudiante percibe que para aprobar resulta suficiente memorizar —pongamos un ejemplo clásico— la lista de los Reyes Godos o los nombres de los principales ríos de España y sus afluentes, ese estudiante lo memorizará, pero no porque esa información mejore su educación, sino porque el sistema de evaluación lo exige. Sin embargo, cabe reconocer que esta conformidad o sometimiento a un sistema (el *consent* de Chomsky, que opone al *disent* o *disentimiento*) implica pagar un precio personal y empobrece a la sociedad (ÍBIDEM 161):

Cuando las personas se enfrentan a la demanda de satisfacer una sola unidad de medida, se esfuerzan en satisfacer esa medida pero no prestan atención a otros objetivos, quizás más importantes, de la organización.

Si el resultado de una evaluación es un número que, sumado a otro número obtenido en otro proceso, da un resultado numérico (en puntos, bonos, *stock options*...) a partir del cual se toma una decisión de cualquier tipo (la adjudicación de un lugar de trabajo, la obtención de una beca, un aumento de sueldo...), los criterios de obtención de esos puntos corromperán el sistema que la supuesta objetividad de los números pretende analizar de manera justa.

De esa manera, la medida con pretensión de objetividad y justicia no es, en realidad, ni más objetiva ni más justa, sino el resultado de un proceso de contabilidad que se acepta socialmente como justo. Por tanto, se puede afirmar que la evaluación cuantitativa en el sistema educativo es fruto del acuerdo social, reforzado, además, por la tradición. Se realizan exámenes y se pone una nota numérica o de cualquier tipo, que después pasa a un

expediente. Los expedientes más brillantes, es decir, los que acumulan más puntos, son mejor considerados y pueden elegir sus destinos académicos y profesionales. De hecho, Feynman se quejaba ya en los años 60 del siglo XX de esta tendencia excesivamente estadística y matemática en el proceso de admisión a la universidad (FEYNMAN 1998/1963, 89):

Todo este negocio del muestreo estadístico y la determinación de las características de las personas de esta manera es un asunto muy serio. Está adquiriendo respeto, pero se usa muy a menudo y tenemos que ser muy, muy cuidadosos. Se usa para la selección de personal —haciendo exámenes a las personas—, consejería matrimonial, y asuntos de ese tipo. Se usa para determinar las personas que entran en la universidad, de una manera en la que no estoy a favor, pero dejaré aparte mis argumentos sobre este tema. Se los expresaré a quienes deciden quién entra en CalTech. Después de que se lo haya expresado, volveré y se lo comentaré [a ustedes]. Es decir, el espíritu del hombre, la manera en que siente, puede ser difícil de medir. Hay una tendencia a tener entrevistas para intentar corregir esto. Tanto mejor. Pero es más fácil hacer más exámenes y no tener que desperdiciar el tiempo con entrevistas, y el resultado es que solo aquello que puede medirse, en realidad lo que ellos creen que puede medirse, es lo que cuenta, y un montón de cosas buenas se quedan fuera, y se pierden un montón de buenos tipos. Por tanto, es un asunto peligroso que tiene que revisarse muy cuidadosamente.

Por su parte, el mencionado Campbell, unos pocos años después que Feynman, en los 70, argumentaba así por qué no se debe tomar decisiones sobre personas específicas de acuerdo con indicadores cuantitativos (CAMPBELL 1976, 47-48):

Recomiendo que nosotros, metodólogos de la investigación en evaluación, deberíamos rechazar el uso de nuestras habilidades para la investigación *ad hominem*. A pesar de que la cara maquinaria de experimentación social se puede usar para evaluar personas, no se debería. Tales resultados se pueden generalizar de una manera muy limitada. Nuestras habilidades se deberían reservar para la evaluación de políticas y programas que se pueden aplicar en más de un entorno que cualquier administrador bien intencionado con financiación adecuada pudiera adoptar. [...] Deberíamos estar evaluando no a estudiantes ni a receptores de fondos, sino a políticas alternativas para tratar sus problemas. Está claro que siento que tal prohibición está moralmente justificada.

Complejidad, heurística y racionalidad ecológica

En efecto, la evaluación para la toma de decisiones en entornos complejos resulta complicada y desafía la lógica deductiva o la probabilidad estadística. No obstante, esto no implica que el comportamiento humano y su estudio no pueda ser racional, pero de una racionalidad *ecológica* (GIGERENZER 2008, 25):

El comportamiento se etiqueta como racional si y solo si sigue las leyes de la lógica o la teoría de la probabilidad, y la investigación en psicología consecuentemente ha interpretado los juicios que se desvían de estas leyes como falacias del razonamiento. Desde una perspectiva darwiniana, no obstante, el objetivo de un organismo no es seguir la lógica, sino perseguir objetivos en su entorno, tales como establecer alianzas, encontrar pareja, proteger la prole. La lógica puede ser o no de ayuda.

El ejemplo siguiente aclara esta idea (GIGERENZER 1991, 108):

Un pequeño pueblo de Gales tenía un tonto del pueblo. Una vez le ofrecieron elegir entre una libra y un céntimo, y cogió el céntimo. Llegó gente de todas partes a presenciar este fenómeno. Repetidamente le ofrecieron elegir entre una libra y un céntimo. Siempre cogió el céntimo.

Visto como una elección única (y a través de las funciones monotónicas de utilidad), esta elección parecería irracional. Visto en su contexto social, donde una elección particular aumenta la probabilidad de elegir de nuevo, este comportamiento parece diferente.

Desde esta perspectiva evolutiva y ecológica, la racionalidad no se reduce a la pura lógica deductiva con una sola respuesta válida o a la inducción estadística a partir de multitud de datos. Los seres humanos no vivimos en un *mundo pequeño*, en que “todas las alternativas relevantes, sus consecuencias, y probabilidades se conocen, y donde el futuro es cierto, de manera que se puede determinar la solución óptima a un problema”; por contra, vivimos en un *mundo enorme*, “en que alguna información relevante es desconocida o se debe estimar de muestras, y el futuro es incierto, lo cual viola/invalida las condiciones para una teoría racional de toma de decisiones” (GIGERENZER & GAISSMAIER 2011, 453).

Para entender las implicaciones de la racionalidad ecológica, se debe conocer el término heurística: “estrategias que ignoran información para tomar decisiones más rápidamente, más frugalmente, y/o con más precisión que con métodos más complejos” (ÍBIDEM). En el mundo “real”, los seres humanos no han evolucionado a partir del análisis estadístico y racional del entorno, sino a partir de heurísticas simplificadoras, que de manera coloquial se conocen

en inglés como *rules of thumb* ('reglas generales'). Desde un punto de vista evolutivo, un ser humano no dispone de tiempo suficiente en un entorno cambiante y sobrecargado de información para analizar todos y cada uno de los factores desde un punto de vista lógico o probabilístico, y recurre a heurísticas mil y una veces puestas a prueba para evitar el bloqueo mental de analizar todas y cada una de las probabilidades o su coherencia lógica.

Por ejemplo, se sabe que en el ámbito de la inversión en bolsa la heurística de invertir en partes iguales el dinero disponible (o cualquier otra equivalente) resulta, como mínimo, igual o superior en beneficios y de manera más rápida que la realizada tras consultar a un profesional que elabore un estudio concienzudo del historial de los datos bursátiles para distribuir el dinero invertido. Por supuesto, el estudio del profesional será más científico y lógico pero es menos efectivo, al menos en el plazo de vida de una persona (ÍBIDEM 463).

También ejemplifica esta tendencia a las heurísticas la anécdota siguiente de la vida de un teórico en toma de decisiones bajo incertidumbre (DIACONIS 2003, 36–37):

Para ser honestos, la discusión académica no lanza mucha luz acerca del problema práctico [de la toma de decisiones]. Como ilustración, un ejemplo: hace algunos años estaba intentando decidir si me mudaba de Harvard a Stanford. Había aburrido a mis amigos con mis cavilaciones sin fin. Finalmente, uno de ellos me dijo, "Eres uno de los teóricos líderes en toma de decisiones. Quizás deberías hacer una lista de costes y beneficios e intentar calcular toscamente la utilidad esperada". Sin pensar, espeté, "Venga ya, Sandy, esto es serio".

Al final, en la toma de decisiones personales, Diaconis recomienda seguir una heurística prestada de un amigo suyo: lanza una moneda al aire y en el momento que esté girando, lo que esperes que salga es lo que debes elegir, al margen del resultado de la moneda (ÍBIDEM 38).

En ciencias sociales, las heurísticas deben tomarse en consideración puesto que, a pesar de que en la mayoría de casos adolecen de coherencia lógica o estadística, suponen la sabiduría convencional en numerosos entornos porque funcionan —en el sentido de que se usan a diario y generan tradiciones más o menos explícitas. El entorno educativo —por utilizar una terminología más evolutiva— no escapa a las heurísticas, sobre las que es necesario recabar información para juzgar su racionalidad ecológica (GIGERENZER & GAISSMAIER 2011, 456):

El estudio de la racionalidad ecológica investiga en qué entornos una determinada estrategia es mejor que otras estrategias (mejor —no la mejor— porque en mundos enormes se desconoce la estrategia óptima).

Se pasa, pues, de un *problema científico* a un *problema ecológico de racionalidad*, en el cual los análisis de cómo funcionan las heurísticas en entornos complejos y por ende mal estructurados resulta imprescindible. La Ley de Campbell pone al descubierto la irracionalidad ecológica de determinadas heurísticas: en un entorno lineal —estructurado, en un mundo pequeño— a más incentivos, más productividad; pero en un entorno no lineal —desestructurado, en un mundo grande— el incentivo corrompe. Por tanto, en determinadas áreas de investigación de las ciencias sociales se trata más de reenfocar los problemas, de descartar o aportar heurísticas, más que de aportar un descubrimiento al capital del conocimiento humano. En perspectiva, tal vez esta capacidad de reenfocar problemas es justo aquello que los investigadores sociales pueden aportar al capital universal de conocimiento.

La paradoja de los incentivos en entornos complejos

La Ley de Campbell pone en duda la bondad de medir el rendimiento para ofrecer incentivos en según qué situaciones para aumentar la eficiencia de los sistemas sociales. Se presupone, en general, que los incentivos motivan a los estudiantes y, por tanto, la mayoría de las personas se sorprenden cuando los estudiantes no muestran interés ante los beneficios que pueden obtener de su educación. Sin embargo, no se cae en la cuenta de que se está externalizando el premio en el sentido de que, al margen de las preferencias de los estudiantes, se premia con expedientes meritorios a los estudiantes que se adaptan al sistema de “palo y zanahoria”. El premio consiste en acceder a la universidad, obtener becas, la aprobación social y de los padres, y tal vez conseguir a la larga un empleo con un sueldo elevado. Todos estos premios o motivadores —importantes, por supuesto— dejan de lado en bastantes ocasiones las preferencias de los estudiantes —los motivadores intrínsecos— es decir, los focos de interés de cada estudiante, aquello que apasiona sin esperar un reconocimiento externo explícito (ROBINSON 2013, 244–250):

Una vez en el escenario, me di cuenta de que me relajaba fácilmente y disfrutaba con ello. Y todavía lo hago. Mi vida profesional implica a menudo la presentación de grupos de personas. Aunque siempre me ponía nervioso entre bastidores, descubrí que enseguida me sobreponía y que el tiempo pasaba rápidamente. Cuando estás en tu Elemento, tu sentido del tiempo varía. Si estás haciendo algo que te gusta, una hora puede durar cinco minutos; si es al contrario, cinco minutos pueden durar una hora. En cada etapa de mi vida laboral, mi esposa Therese siempre ha sabido discernir al final del día lo que yo había estado haciendo. Si he estado sometido a labores rutinarias en comités o en gestiones administrativas, envejezco diez años; si he estado ha-

blando, enseñando o dirigiendo un taller, parezco diez años más joven. Estar en tu Elemento te proporciona energía. Lo contrario te la arrebató.

Se sabe, por estudios de la Reserva Federal del Banco de Boston en los EUA (ARIELY, GNEEZY, LOEWENSTEIN & MARZA 2005) —entidad, al menos nominalmente, de corte conservador, poco sospechosa de excentricidades—, que el aumento de incentivos extrínsecos no mejora el funcionamiento de las empresas e instituciones. Es decir, ofrecer una bonificación a un directivo de una empresa por trabajar mejor y más rápido tiende a corromper la actuación de este directivo. Incluso se ha demostrado que tardará más en realizar ese trabajo bonificado y que alguien que se enfrente a ese trabajo por placer, sin presión, lo resolverá antes —en caso de trabajar con una motivación intrínseca—.

En un tono histriónico, el psicólogo Dan Pink explica este fenómeno en una charla impartida en *TEDTalks* para insistir en el hecho de que las empresas asumen como ciertos determinados mantras (el esfuerzo o los incentivos externos) simplemente de acuerdo con inercias de gestión o tradiciones enraizadas en la sociedad misma (PINK 2009, min 11.31):

Existe una discordancia entre lo que la ciencia sabe y lo que la economía hace. Me preocupa que, mientras que contemplamos los escombros del colapso económico, demasiadas organizaciones están tomando decisiones, y diseñando políticas sobre el talento y la gente basadas en asunciones anticuadas, sin revisar, y fundamentadas más en el folclore que en la ciencia. Si queremos salir de este caos económico, si realmente queremos resultados excelentes en las tareas que definen el siglo XXI, la solución no es hacer más de las mismas cosas erróneas, engatusar a las personas con zanahorias más dulces, o amenazarlas con un palo más afilado. Necesitamos una perspectiva totalmente nueva.

Este comportamiento contraintuitivo —a mayor incentivo, menor rendimiento— se aplica a trabajos creativos y complejos, no mecánicos, porque los motivadores extrínsecos solo funcionan en los entornos de baja demanda cognitiva (ARIELY, GNEEZY, LOEWENSTEIN & MARZA 2005, 18–19):

Muchas instituciones actuales ofrecen incentivos muy altos justo para el tipo de tareas que usamos aquí [en los experimentos] —aquellas que requieren creatividad, resolución de problemas, y concentración. Nuestros resultados cuestionan la asunción de que los aumentos en motivación conducen necesariamente a mejoras en el rendimiento. En ocho de la nueve tareas que examinamos en los tres experimentos, los incentivos más altos condujeron a un rendimiento menor. De hecho, nos sorprendimos con la robustez del efecto; esperábamos que alguna de las seis tareas del primer experimento respondiera de una manera positiva y “monotónica” al nivel de incentivo.

¿Cómo detectaron este comportamiento paradójico? Los experimentos planteados en ÍBIDEM consistieron en ofrecer niveles diferentes de recompensa (altos, medios y bajos) para realizar en el menor tiempo posible trabajos de diferente nivel de complejidad cognitiva (alta, media y baja) en diferentes ámbitos y culturas (no solo en la universidad estadounidense, sino también en la India) para no caer en sesgos culturales —en la India una recompensa baja para estándares occidentales puede resultar alta—. El asombro de los investigadores fue mayúsculo al comprobar la consistencia de los resultados, como explica la cita. Cabe añadir que los experimentos sobre esta paradoja confirman resultados que se están recopilando desde los años 40 del siglo XX: es decir, estamos ante mecanismos sociológicos y psicológicos reproducibles no solo en el espacio sino también en el tiempo. Karl Duncker, con el “Problema de la vela” (<https://goo.gl/SRkhXY>) que ilustra el vídeo de PINK (2009), puso las bases de esta línea de investigación ya en el año 1945. Este hallazgo, aplicado a educación, se correlaciona con las ideas siguientes (LIGIOIZ 2015, pos. 1545–1552):

Ni los castigos ni las serias exigencias podrán conseguir que el aprendizaje sea efectivo en nuestro interior, que transforme y genere un terreno fértil en el que se genere pasión. Que amemos lo aprendido y queramos recordarlo.

Y si opinamos que sería bueno premiar para reforzar comportamientos, es importante hacer una reflexión: ¿de quién es el objetivo, del alumnado o del profesor? Si los alumnos reciben premios por actuar como se espera que hagan, no porque ellos lo elijan y les parezca interesante, sino por el premio establecido y dirigido por el adulto, se estimula la necesidad de aprobación externa.

Los premios extrínsecos, en los que el profesorado decide qué es adecuado premiar, qué es valorado y con qué, apoyan la necesidad constante de aprobación externa, la comparación hacia una competitividad y la lucha por sobresalir. Esto dificulta la autonomía, la responsabilidad y la autoestima. En muchos otros casos, abona el desencanto y la falta de interés.

Etiqueto este comportamiento que contradice la sabiduría popular de “a más recompensa, mayor rendimiento” como **Paradoja de los incentivos en entornos complejos**: *en entornos sociales que necesitan habilidades de alta demanda cognitiva (creatividad, pensamiento lateral, destrezas sociales avanzadas...) cuanto más alta es la recompensa o el incentivo, menor es el rendimiento, puesto que en los trabajos con un alto grado de complejidad no se aplican soluciones simples y unívocas. Esta paradoja de los incentivos se correlaciona a la perfección con la Ley de Campbell, que explica cómo los intentos de aritmomorfiar (reducir a números) el rendimiento para simplificar la toma de decisiones corrompe el entorno que pretende mejorar.*

Cabe reconocer que, si nos centramos en tareas de baja demanda cognitiva, en efecto, el motivador externo funciona. En cadenas de montaje de empresas automovilísticas, los motivadores externos funcionan. En el caso de un atleta, y hasta cierto punto de un músico, se sabe que con una cantidad determinada de entrenamiento, su sistema psicomotriz adquirirá la agilidad, resistencia o velocidad requerida para conseguir un objetivo (competir en una Olimpiada, formar parte de una orquesta...): pero ya empiezan a entrar en juego otros factores, como los genéticos y/o las relaciones sociales.

Pero cuando aumentamos la demanda cognitiva de la situación, y esta implica estrategias de todo tipo e interacción con diversos actores con intereses diversos, los incentivos extrínsecos comienzan a provocar efectos inesperados negativos, y, por supuesto, no producen efectos lineales. En educación, nos enfrentamos a entornos complejos en que el aumento de incentivos no implica el aumento de rendimiento. Un profesor de educación primaria lidia con 20–25 niños por aula y con sus padres, con sus colegas, con la dirección del colegio, con la administración educativa, con los discursos educativos en los medios de comunicación...

Quizás, desde esta perspectiva, resulta razonable plantear que el aprendizaje de un profesor de educación primaria en las facultades de Educación no puede centrarse solo en aspectos académicos de las disciplinas que tradicionalmente, en muchos casos por pura inercia institucional, han aparecido en el currículum de los grados. Lanzar a un profesor recién graduado a una aula de educación primaria o secundaria sin las habilidades de todo tipo que se necesitan para enfrentarse a un reto de semejante complejidad implica asumir el riesgo de lanzar una moneda al aire y confiar en que el aprendiz de profesor “lo hará bien”.

Iatrogenia: efectos negativos no intencionados e inesperados

De acuerdo con la RAE, la iatrogenia se define como la “Alteración, especialmente negativa, del estado del paciente producida por el médico” (<https://dle.rae.es/?id=c9xJNxL>). En el caso que ocupa este trabajo, el *médico* no es otro que la asignación de incentivos y castigos a los miembros de la red educativa en general, y los de la red educación literaria en particular, de acuerdo con la cantidad de puntos obtenidos en procesos de evaluación meramente numéricos, bien a través de test estandarizados o exámenes, bien a través de la valoración aritmomórfica de los méritos acumulados en los currículums vitae de los actores educativos durante los largos periodos de formación o práctica académica.

La iatrogenia, desde el punto de vista de la Sociología, se considera un efecto inesperado negativo de una acción social intencional (MERTON 1936, 895):

Además, las consecuencias inesperadas no se deberían identificar con las consecuencias que sean necesariamente indeseables (desde el punto de vista del promotor [de la acción social]). En tanto que estos resultados son inesperados, no se puede considerar siempre negativos axiológicamente. Dicho con brevedad, los efectos indeseados no son siempre efectos indeseables. Los resultados previstos e intencionados de una acción intencional, no obstante, son siempre, por la misma naturaleza del acto, relativamente deseables para el actor, aunque puedan parecer axiológicamente negativos para el observador externo. Esto es cierto incluso en la circunstancia extrema en que el resultado inesperado es “el menor de los males” o en casos tales como el suicidio, la mortificación ascética o la autotortura que, en determinadas situaciones, se consideran deseables en relación con otras posibles alternativas.

Por ejemplo, Alexander Fleming obtuvo un resultado inesperado positivo a partir de un error y descubrió la penicilina: una serendipidia o efecto inesperado positivo. Pero este trabajo se centra en los efectos negativos inesperados de las acciones sociales intencionales, en concreto, la aritmomorfización de los procesos educativos con la intención de otorgar premios o castigos y regular los sistemas de educación. Es decir, esta investigación analiza fenómenos de *iatrogenia educativa*: cómo las medidas adoptadas con la (buena) intención de *mejorar* un sistema educativo provocan más efectos indeseados negativos que positivos y, por tanto, lo *empeoran* o en muchos casos, incumplen los beneficios que prometen.

ILLICH (1975, 39-40) aplica así el concepto de iatrogenia al ámbito educativo en este texto posterior al mayo del 68 y en medio de la crisis del petróleo de los años 70:

Durante los seis años últimos, han cambiado las actitudes de los estudiantes hacia sus maestros. Esto sucedió bastante repentinamente alrededor de 1968 cuando los estudiantes admitieron abiertamente entre ellos lo que siempre habían sabido: que aprendían de los libros, los compañeros, la rápida preparación para los exámenes y algún raro momento personal con un profesor, pero no del sistema derivado del plan de estudios. Desde entonces, muchos estudiantes se han hecho conscientemente refractarios al profesor como administrador de procedimientos de enseñanza. El profesor se dio cuenta de que había perdido su carácter respetable, excepto en las raras ocasiones en que dejaba su papel de burócrata. Por tanto, no es de sorprender que por lo menos en los Estados Unidos y Francia haya aumentado enormemente la deserción entre los profesores.

Cuando se registre la crisis de confianza en el sistema médico, tendrá efectos más profundos que la crisis en el sistema escolar. Los estudiantes saben que algún día saldrán de la escuela, y cuanto más tarde con perspectivas más brillantes. En cambio, los pacientes pueden llegar a sentir que tal vez nunca

puedan escapar de las manos de los médicos una vez iniciada su carrera de enfermos. Los estudiantes que cínicamente acumulan certificados aumentan sus probabilidades en el mercado de trabajo, independientemente de lo poco que hayan aprendido. Los pacientes considerarán con toda razón que agregan a su afección inicial no solo nuevas enfermedades sino también nuevos certificados que atestiguan su incompetencia para trabajar.

3.3 Desde la Psicología y la Neurociencia

La tecnología digital ha permitido un avance muy significativo en el conocimiento fisiológico del cuerpo humano. Se ha secuenciado el genoma y el estudio del cerebro, gracias a las técnicas de diagnóstico por imagen incluso en tiempo real, ha abierto nuevos caminos a la Neurología. Ahora mismo, se puede comprobar qué áreas del cerebro se activan ante estímulos externos de todo tipo y estudiar el desarrollo del cerebro a medida que crecemos o qué sentimientos se despiertan y en qué punto del cerebro y qué sustancias químicas intervienen (MORGADO BERNAL 2009):

El último avance lo han proporcionado las técnicas de neuroimagen funcional, capaces de revelar las partes del cerebro que se activan cuando trabajan nuestros sentidos, cuando aprendemos o recordamos, cuando estamos motivados o emocionados, cuando nos movemos o cuando estamos conscientes. Cual intrusión en nuestra intimidad subjetiva esas técnicas desnudan de algún modo nuestro órgano supremo sin dañarlo y nos muestran su interioridad. Pero de poco o nada nos servirían para entender la mente y la conducta humana si no supiésemos antes que nada cómo funcionan y se organizan las neuronas, cómo han evolucionado, cómo se desarrollan en el cerebro, cómo las determinan e influyen los genes o las hormonas y cómo evoluciona el comportamiento que ellas mismas y el ambiente originan o condicionan.

Estos avances técnicos han propiciado la aparición de una nueva disciplina, la Neurociencia, que aplica esos descubrimientos a diferentes áreas de conocimiento: KAHNEMAN (2012) a la toma de decisiones relacionadas con la Economía a todos los niveles; LAKOFF (2008) al discurso y persuasión política; DAMASIO (2018/1994) a explicar cómo se forma la conciencia humana; o MORA (2013), que etiqueta como *Neuroeducación* la transferencia de ese saber fisiológico al entorno educativo.

Otra disciplina más consolidada en el tiempo, la Psicología en sus diferentes escuelas, estudia los mismos fenómenos pero a partir principalmente de experimentos y análisis del comportamiento humano y su conducta o rendimiento ante determinados estímulos. GIGERENZER & GAISMAIER (2011)

estudian el comportamiento humano en la toma de decisiones, o el mediático PINKER (2011), desde aspectos del lenguaje y la comunicación hasta la violencia en las sociedades.

Ambas disciplinas se solapan y se retroalimentan, aunque a la sombra de ambas, como en toda disciplina académica, surjan neuromitos y mitos sobre el funcionamiento de la mente y el comportamiento humano, tal como explica FORÉS (2015, pos. 100) en un libro titulado, precisamente, *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*:

En este libro abordamos doce neuromitos o creencias populares presentes en muchas praxis educativas, así como en muchas propuestas curriculares e, incluso, en leyes sobre educación. No pretendemos ninguna clase de apología ni buscamos demostrar taxativamente nada; solo intentamos presentar los avances de la neurociencia en relación con estos neuromitos, y confrontarlos con los principios pedagógicos y las prácticas educativas vigentes en muchos centros de enseñanza. Partimos de la consideración de que los neuromitos son una representación social, y, como tales, su análisis es útil para la comprensión del funcionamiento del cerebro. No podemos eliminar las ideas preconcebidas sin más; debemos ser conscientes de ellas y someterlas a una deliberación racional con el fin de evitar sus consecuencias más perjudiciales y, en la medida de lo posible, sustituirlas por nuevas creencias que estén acordes con el conocimiento científico. Es decir, no nos motiva ninguna pretensión de verdad con mayúsculas.

Una de las mayores aportaciones de la neurociencia a la luz de los descubrimientos por neuroimagen, química cerebral y experimentación psicosocial consiste en una nueva mirada a la racionalidad y los procesos de toma de decisiones, en los que las emociones y los sentimientos juegan un papel mucho más relevante de lo que se creía con anterioridad. DAMASIO (2018/1994, 321–322) argumenta que la consideración del ser humano a partir de la dicotomía cuerpo vs. mente atraviesa el pensamiento de los últimos siglos en lo que él denomina *el error de Descartes*:

¿Cuál, pues, fue el error de Descartes? O, mejor todavía, ¿qué error de Descartes quiero destacar, de manera poco amable y desagradecida? Se podría empezar con una queja, y reprocharle el haber convencido a los biólogos para que adoptaran, hasta el día de hoy, mecanismos de relojería como modelo para los procesos biológicos. Pero esto quizá no sería muy honesto, de modo que podríamos continuar con «Pienso, luego existo». La afirmación, quizá la más famosa de la historia de la filosofía, aparece por primera vez en la cuarta sección del *Discurso del método* (1637), en francés («*Je pense donc je suis*»); y después en la primera parte de los *Principios de filosofía* (1644), en latín («*Cogito ergo sum*»). Tomada en sentido literal, la afirmación ilustra precisamente lo contrario de lo que creo que es cierto acerca de los orígenes de la

mente y acerca de la relación entre mente y cuerpo. Sugiere que pensar, y la consciencia de pensar, son los sustratos reales del ser. Y puesto que sabemos que Descartes imaginó que el pensar es una actividad muy separada del cuerpo, celebra la separación de la mente, la «cosa pensante» (*res cogitans*), del cuerpo no pensante, el que tiene extensión y partes mecánicas (*res extensa*).

Un poco más adelante, remata la explicación del error (ÍBIDEM 322–323):

Cuando aparece por primera vez la famosa frase, Descartes está alborozado con el descubrimiento de una proposición tan innegablemente cierta que no hay suficiente escepticismo para hacerla tambalear:

«... y advirtiendo que esta verdad «Pienso, luego existo» era tan cierta y tan segura que las suposiciones más extravagantes que los escépticos pudieran producir serían incapaces de hacerla tambalear, llegué a la conclusión de que la aceptaría sin escrúpulo como el primer principio de la Filosofía que yo estaba buscando.»

Aquí, Descartes iba detrás de un fundamento lógico para su filosofía, y la afirmación no era distinta de la de san Agustín «*Fallor ergo sum*» (Soy engañado, luego existo). Pero solo unas líneas después, Descartes clarifica de manera inequívoca su afirmación:

«Por ello supe que yo era una sustancia, cuya misma esencia o naturaleza es pensar, y que para su existencia no hay necesidad de ningún lugar, ni depende de ninguna cosa material; de manera que este «yo», es decir, el alma por la que soy lo que soy, es completamente distinta del cuerpo, e incluso es más fácil de conocer que éste; e incluso si no existiera el cuerpo, el alma no cesaría de ser lo que es.»

Éste es el error de Descartes: la separación abismal entre el cuerpo y la mente, entre el material del que está hecho el cuerpo, medible, dimensionado, operado mecánicamente, infinitamente divisible, por un lado, y la esencia de la mente, que no se puede medir, no tiene dimensiones, es asimétrica, no divisible; la sugerencia de que el razonamiento, y el juicio moral, y el sufrimiento que proviene del dolor físico o de la conmoción emocional pueden existir separados del cuerpo. Más específicamente: que las operaciones más refinadas de la mente están separadas de la estructura y funcionamiento de un organismo biológico.

Damasio avisa de que a pesar de estos descubrimientos, desde muchas disciplinas —cita expresamente la Psicología y la propia Neurociencia, pero podríamos incluir mucha investigación educativa— se continúa con este falso dualismo, el cual limita en mucho el alcance de los descubrimientos o el diseño de los experimentos en caso de no incluir parámetros del entorno físico y social (ÍBIDEM 324–325):

La idea cartesiana de una mente separada del cuerpo bien pudo haber sido el origen, a mediados del siglo XX, de la metáfora de la mente como un programa informático. En realidad, si la mente puede separarse del cuerpo quizá se pueda intentar comprenderla sin apelar a la neurobiología, sin necesidad alguna de ser influidos por el conocimiento de la neuroanatomía, la neurofisiología y la neuroquímica. Es interesante, y a la vez paradójico, que muchos científicos cognitivos que creen que pueden investigar la mente sin recurrir a la neurobiología no se considerarían dualistas.

Puede que también haya algo de separación cartesiana de mente y cuerpo detrás del pensamiento de aquellos neurocientíficos que insisten en que la mente puede ser explicada exclusivamente en términos de acontecimientos cerebrales, dejando de lado al resto del organismo y al ambiente físico y social que lo rodea (y dejando también fuera el hecho de que parte del ambiente es asimismo el producto de las acciones precedentes del organismo). Me resisto a esta restricción, no porque la mente no esté directamente relacionada con la actividad cerebral, puesto que es evidente que lo está, sino más bien porque la formulación restrictiva es innecesariamente incompleta y humanamente insatisfactoria. Decir que la mente procede del cerebro es indiscutible, pero prefiero calificar la afirmación y considerar las razones por las que las neuronas del cerebro se comportan de una manera tan consciente. Porque esto último es, tal como yo lo veo, la cuestión crucial.

En efecto, desde las Humanidades esta corporeidad de la razón y el espíritu pone en guardia a más de un investigador e intelectual porque parece limitar el libre albedrío —un tema apasionante desde cualquier el punto de vista (fisiológico o social)— y pone a prueba muchas de las categorías y conceptos asumidos desde hace siglos, como el *espíritu* o el *alma* (ÍBIDEM 325–326):

Los hechos que he presentado sobre los sentimientos y la razón, junto a otros que he comentado sobre la interconexión entre el cerebro y el cuerpo propiamente dicho, apoyan la idea más general que planteé en la introducción del libro: que la comprensión global de la mente humana requiere una perspectiva organísmica; que la mente no sólo debe moverse desde un *cogitum* no físico al ámbito del tejido biológico, sino que también debe relacionarse con un organismo completo, formado por la integración del cuerpo propiamente dicho y el cerebro, y completamente interactivo con un ambiente físico y social.

Sin embargo, la mente completamente integrada en el cuerpo que yo concibo no renuncia a sus niveles de operación más refinados, los que constituyen su alma y su espíritu. Desde mi perspectiva, es sólo que alma y espíritu, con toda su dignidad y escala humanas, son ahora estados complejos y únicos de un organismo. Quizá la cosa más indispensable que podemos hacer como seres humanos, cada día de nuestra vida, es recordarnos a nosotros mismos y a los

demás que somos complejos, frágiles, finitos y únicos. Y ésta es, desde luego, la tarea difícil: desplazar el espíritu de su pedestal en ninguna parte hasta un lugar concreto, al tiempo que se conserva su dignidad y su importancia; reconocer su humilde origen y su vulnerabilidad, pero seguir dirigiendo una llamada a su gobierno. Una tarea difícil e indispensable, ciertamente, pero sin la cual estaríamos mucho mejor dejando sin corregir el error de Descartes.

Desde una posición más social y política, LAKOFF (2008, pos. 177) detalla las asunciones de racionalidad cartesiana, propias de la Ilustración del siglo XVIII, que llegan hasta nuestros días y que impiden, por ejemplo, captar votantes en elecciones:

Hay un problema con la Ilustración, no obstante, y no radica en sus ideales, sino en la perspectiva de la razón del siglo XVIII. Se asumía que:

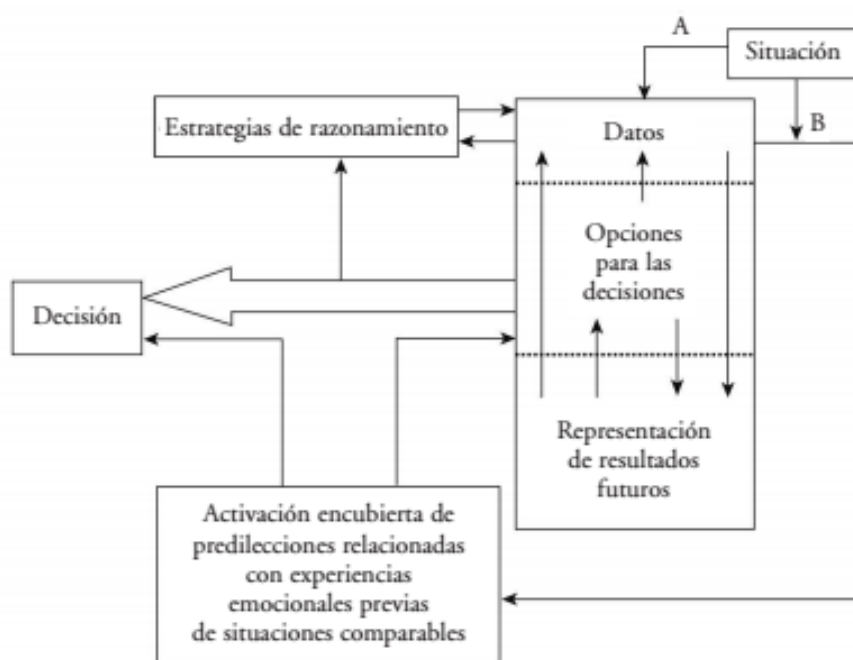
- Consciente: sabemos lo que pensamos.
- Universal: común para todos.
- Incorpórea: libre del cuerpo e independiente de la percepción o la acción.
- Sin emociones: libre de las pasiones.
- Lógica: consistente con las propiedades de la lógica clásica.
- Fundamentada en el interés: que sirve a los propósitos e intereses propios.
- Literal: capaz de encajar un mundo objetivo con precisión, con la lógica de la mente capaz de encajar con la lógica del mundo.

Si esto fuera correcto, la política sería universalmente racional. Si las personas adquirieran consciencia de los hechos y las cifras, naturalmente razonarían hasta llegar a la conclusión correcta. Los votantes votarían por sus intereses; calcularían qué políticas y programas juegan a favor de sus intereses, y votarían por los candidatos que defienden esas políticas y programas. Pero los votantes no se comportan de esa manera. Votan contra su propio interés obvio; permiten que sesgo, prejuicio y emoción guíen sus decisiones; argumentan locamente sobre valores, prioridades y objetivos. O llegan poco a poco a conclusiones independientes de sus intereses sin saber por qué conscientemente. La razón ilustrada no toma en consideración el comportamiento político porque el punto de vista de la Ilustración sobre la razón es falso.

Lakoff expone el problema de considerar que los humanos tomamos decisiones o planificamos un cambio en un entorno social —los educativos lo son, sin duda— de manera cartesiana y racional, y que somos capaces de dejar de lado los aspectos biológicos o sociales, incluidas las creencias previas y los sentimientos. CASTELLS (2018/2009, 198–199) explica, siguiendo a Damasio, la manera en que se toman las decisiones de cualquier tipo en el entorno social en que nos relacionamos los humanos:

La acción humana se produce a través de un proceso de toma de decisiones en el que intervienen emociones, sentimientos y razonamientos, tal como muestra la figura 3.1, propuesta por Damasio. El punto crucial en este proceso es que las emociones tienen un doble papel a la hora de influir en la toma de decisiones. Por una parte, activan de manera encubierta las experiencias emocionales relacionadas con el asunto para el que hay que tomar una decisión. Por otra parte, las emociones pueden actuar directamente en el proceso de toma de decisiones impulsando al sujeto a decidir según lo que siente. No es que el razonamiento se vuelva irrelevante, sino que las personas tienden a seleccionar la información que favorece aquella decisión que se sienten inclinadas a tomar. Por consiguiente, la toma de decisiones tiene dos caminos,

REDES DE MENTE Y PODER 199



FUENTE: Damasio (2003, p. 149).

Figura 3.1. El proceso de toma de decisiones según Antonio Damasio.

Figura 3.8: Proceso de toma de decisiones según Antonio Damasio.

uno de los cuales está basado en el razonamiento enmarcado mientras que el otro es directamente emocional. Pero el componente emocional puede actuar

directamente sobre la decisión o indirectamente marcando el razonamiento con una señal positiva o negativa que limita el espacio para tomar decisiones basadas en la experiencia. Las señales remiten de una u otra forma al cuerpo, por lo que son marcadores somáticos.

Por su parte, LAKOFF (2008, pos. 277) apela a la necesidad de añadir los aspectos biológicos en los procesos de razonamiento por los motivos siguientes:

¿Por qué la corporeidad de la mente importa en política? Hay tres razones, ninguna de ellas obvia. Primero, lo que nuestra mente corporeizada está haciendo por debajo de nuestro nivel de consciencia afecta a nuestra moralidad y nuestra política —igual que a cada uno de los aspectos de nuestra vida personal y social— en modo de los que no somos a menudo conscientes. Los políticos hábiles (igual que los comerciales espabilados) sacan ventaja de nuestra ignorancia sobre nuestras propias mentes para apelar al nivel subconsciente. Mientras tanto, líderes políticos éticos y honestos fracasan al no usar lo que se sabe sobre la mente al servicio de la moralidad y la verdad. Segundo, las formas de razón inconsciente usadas en moralidad y política no son arbitrarias. No podemos cambiar nuestra visión de mundo en moralidad y política a voluntad. Hay patrones de pensamiento moral y político que están determinados por cómo funcionamos con nuestros cuerpos tanto en el mundo físico como social. Y tercero, los aspectos corpóreos de la mente, como veremos, nos conectan uno a otro y a otros seres vivos y al mundo físico. Esto es lo que en última instancia determina lo que la moralidad y la política debería ser. Así es como funciona la razón en realidad. Es lo opuesto a lo que la mayoría de nosotros se nos ha hecho creer.

Por su relación con el tema de esta disertación, la Educación Literaria (la cual al fin y al cabo estudia narraciones), resulta de interés el siguiente fragmento de CASTELLS (2018/2009, 197), en que se detalla cómo las metáforas permiten generar narraciones, las cuales, a su vez, se corporeizan en redes neuronales que generan los marcos con que nuestra mente percibe nuestro entorno físico y social:

Las metáforas resultan decisivas para conectar el lenguaje (por tanto, la comunicación humana) y los circuitos cerebrales. A través de las metáforas es como se construyen las narraciones. Las narraciones se componen de marcos, que son las estructuras de la narración que corresponden a las estructuras cerebrales que con el tiempo han surgido por la actividad cerebral. Los marcos son redes neuronales de asociación a las que se puede acceder desde el lenguaje a través de conexiones metafóricas. Enmarcar significa activar redes neuronales específicas. En el lenguaje, las palabras se asocian en campos semánticos. Estos campos semánticos se refieren a marcos conceptuales. Así

pues, el lenguaje y la mente se comunican por marcos que estructuran narraciones que activan redes cerebrales. Las metáforas enmarcan la comunicación seleccionando asociaciones específicas entre el lenguaje y la experiencia a partir del mapa del cerebro. Pero las estructuras de los marcos no son arbitrarias. Se basan en la experiencia, y surgen de la organización social que define los roles sociales en una cultura y después queda incorporada a los circuitos cerebrales. Por ejemplo, la familia patriarcal se basa en los papeles del padre-patriarca y de la madre ama de casa que surgen de la evolución y se establecen con la dominación y división genérica del trabajo a lo largo de la historia, que se inscribe después en las redes cerebrales a través de la evolución biológica y la experiencia cultural.

Esto implica que el estudio de las narraciones —el análisis crítico de la construcción discursiva de la realidad— está en el centro de interés del debate científico y sociopolítico, razón por la cual los políticos luchan por “controlar el relato” (ÍBIDEM 198):

Las narraciones definen los roles sociales en contextos sociales. Los roles sociales se basan en marcos que existen tanto en el cerebro como en la práctica social. El análisis de Goffman sobre el rol como base de la interacción social también se sustenta en la determinación de los roles que estructuran las organizaciones de la sociedad. El enmarcado es resultado de una serie de correspondencias entre los roles organizados en narraciones, narraciones estructuradas en marcos, marcos simples combinados en narraciones complejas, campos semánticos (palabras afines) en el lenguaje conectados con marcos conceptuales, y la cartografía de los marcos del cerebro por la acción de redes neuronales construidas a partir de la experiencia (evolutiva y personal, pasada y presente). A modo de recordatorio, el lenguaje no es simplemente el lenguaje verbal; también puede ser la comunicación no verbal (por ejemplo, el lenguaje corporal), así como creaciones de imágenes y sonidos tecnológicamente mediadas. La mayoría de las comunicaciones se construyen en torno a metáforas porque ésa es la forma de acceder al cerebro: activar las redes cerebrales adecuadas que se estimularán en el proceso de comunicación. La acción humana se produce a través de un proceso de toma de decisiones.

Cabe aquí señalar una de las funciones más potentes de la literatura, la cual dispone de un sustrato fisiológico (las neuronas espejo); la función vicaria o capacidad de generar empatía con los personajes de cualquier narración en cualquier medio de expresión (ÍBIDEM 200–201):

Las emociones no son sólo decisivas para los sentimientos y el razonamiento, también son esenciales para la comunicación en animales sociales. Las neuronas espejo, al activar determinados patrones neuronales, parecen desempeñar

un papel importante en la comunicación emocional porque *se activan las mismas redes neuronales cuando siento miedo y cuando veo que otro lo siente, o cuando veo imágenes de personas que sienten miedo o sucesos que provocan miedo. Además, los procesos de simulación generados por los patrones activados por las neuronas espejo ayudan a construir el lenguaje, pues facilitan la transición de la observación y la acción a la representación general, es decir, el proceso de abstracción. La capacidad de abstracción introduce la expresión simbólica, origen de la comunicación mediante el lenguaje. Los efectos de las neuronas espejo y sus patrones neuronales activados ayudan a la mente a representarse las intenciones de los demás.*

La experiencia vicaria que los seres humanos sienten al presenciar o percibir una narración, desde un cuento oral hasta una ópera pasando por la lectura o visionado de una narración audiovisual, evidencia de manera indirecta la importancia de las emociones (y sus sentimientos asociados, que incluso definen géneros —drama, comedia, esperpento—). Además, debería llevarnos a reflexionar sobre la manera en que se planifican las innovaciones en educación, vía legislativa. Sin modificar el discurso que rezuma de la construcción discursiva de la realidad educativa en forma de normativas, gestión de recursos humanos, y las limitaciones espaciales y de recursos materiales, estas modificaciones legislativas disponen de muy pocas probabilidades de ganar terreno. Este párrafo de ÍBIDEM (259) permite realizar una analogía con la política —la educación es un tema político y de amplia repercusión social—:

Diseñar e implantar una política, por ejemplo una política sobre la paz y la guerra, es un proceso crucial que debe realizarse en el ejercicio de todas las facultades cognitivas de las que podamos disponer. Pero para alcanzar el nivel de la toma de decisiones políticas tienen que seguirse unos procedimientos democráticos con una comprensión plena de los procesos que intervienen. Estos procesos son en gran medida emocionales, se articulan en torno a sentimientos conscientes y están conectados a decisiones que provocan un conjunto complejo de respuestas dependientes de los estímulos recibidos de nuestro entorno de comunicación. Como los políticos profesionales o los líderes natos saben cómo provocar las emociones adecuadas para ganarse las mentes y los corazones de la gente, el proceso de ejercicio del poder se solapa con los procedimientos formales de la democracia, condicionando así en gran medida el resultado de la contienda. El análisis racional de los procesos del ejercicio del poder comienza con el reconocimiento de los límites de la racionalidad en el proceso.

Este razonamiento se traslada —a mi juicio— a la capacidad de influir de nuestra disciplina en la práctica docente de las aulas a diario: que exista un paradigma racional fundamentado científicamente, legislado e impartido en

cursos de formación no garantiza que los agentes implicados —profesorado principalmente, pero también familias y estudiantado— lo asuman: debe generarse también una conexión emocional en este proceso que mueva a una modificación de las fuertes inercias que impulsan la enorme maquinaria educativa; es decir, se necesita modificar el discurso y el proceso de toma de decisiones para que este cale en la mayor cantidad posible de agentes implicados.

Respecto del discurso educativo y las resistencias al cambio, la antipedagogía y la escasa presencia mediática de las instituciones de la DLL, cabe seguir estas recomendaciones de LAKOFF (2017/2004, 135–136):

- Evitemos los errores habituales. Recordemos que no debemos limitarnos a negar las afirmaciones del otro, debemos redefinir el marco. Los hechos sin marco no nos harán libres. Es imposible ganar simplemente aportando datos verdaderos y demostrando que se contradicen con los argumentos de nuestro oponente. Los marcos superan a los datos, de manera que sus marcos permanecerán y los datos rebotarán. Siempre debemos redefinir el marco.
- Si no recordamos nada más sobre los marcos, recordemos esto: una vez que nuestro marco se acepta en el discurso, todo lo que digamos será de sentido común. ¿Por qué? Porque en eso consiste el sentido común: razonar dentro de un marco corriente y aceptado.
- Nunca debemos responder a una pregunta enmarcada desde el punto de vista de nuestro oponente. Tenemos que redefinir el marco de la pregunta para que encaje con nuestros valores. Puede que esto resulte incómodo, ya que el estilo normal del discurso requiere que contestemos directamente a las preguntas que se plantean, pero es una trampa. Practiquemos el cambio de marco.
- Seamos sinceros. Utilicemos marcos en los que realmente creemos, basados en valores que de verdad compartimos.

3.4 Evaluación, calificación, cualificación y toma de decisiones

3.4.1 El *habitus* implícito

El *habitus* educativo, el ritual que perdura curso tras curso se puede explicar de manera muy simplificada y un punto grosera así: el profesor imparte clase de hechos, procedimientos y conceptos; envía trabajo extra para casa denominado *deberes* (que corrige bien en clase de manera colectiva o bien

devuelve corregido a cada estudiante); realiza pruebas (casi siempre escritas) para comprobar que esos hechos, procedimientos y conceptos se han asimilado (en las que se descuenta por cada omisión, error o cuestión formal previamente pactada); controla la asistencia y actitud de cada estudiante, y con todo ello perfectamente anotado en forma numérica; genera un algoritmo con los porcentajes con que calcular la nota final de cada periodo en que se divide el curso (*evaluación*, tres habitualmente en España); y a la hora de finalizar el curso se obtiene la media de las tres evaluaciones y esa nota es introducida en el expediente del estudiante.

Este *habitus* se puede denominar *la manera tradicional de hacer las cosas* en los centros educativos y se ajusta a la denominada *evaluación sumativa*: un sistema simple de detección de los estudiantes que se adaptan, bien por agrado de lo que estudian, bien por el capital cultural que reciben de sus hogares o tutores legales. Los que obtengan expedientes con mejores medias (obtenidas con cálculos más o menos sofisticados y considerando estas u otras asignaturas) serán ordenados en listas para elegir itinerarios académicos o su expediente académico será utilizado para predecir su futura valía profesional.

Finalmente, los más aptos, aquellos que acumulen más puntos y méritos en sus currículums, obtendrán, cuanto más asciendan en la escalera académica, acceso a trabajos mejor pagados o de mayor calidad de vida. De hecho, los estudiantes que completan estudios universitarios disfrutan de una mayor esperanza de vida. Fuera del alcance de este trabajo queda el cumplimiento de esta promesa de mejorar socialmente a través de la educación formal.

Se trata, pues, de un sistema de filtrado de expedientes académicos y obtención de certificados. No obstante, ya desde la LOGSE (1990) todo resulta bastante más complejo en la legislación educativa, puesto que tanto desde el punto de vista teórico (pedagógico e histórico) como legal, cabe distinguir *evaluación*, *calificación* y *cualificación* y —añado yo— *toma de decisiones*.

MORALES & FERNÁNDEZ (2022, 14–17) plantean así cómo la evaluación sumativa se convierte en un mecanismo de justificación burocrático:

La evaluación sumativa impregna todo el sistema. La evaluación continua que figura en las sucesivas leyes educativas, en realidad, se ha aplicado en forma de continua evaluación sumativa a base de muchas notas.

Los trimestres escolares se denominan “evaluaciones”, la segunda evaluación es, en realidad, el segundo trimestre, y se considera una sumativa de ese periodo, con sus recuperaciones específicas. Cada trimestre o “evaluación” consta, a su vez, de sus pruebas parciales, sus trabajos de trimestre, tareas puntuales, entregas de deberes, participación en clase, etc., que se recogen en auténticos modelos matemáticos que acaba resolviendo un algoritmo con medias ponderadas de instrumentos de evaluación: exámenes, test, rúbricas,

anotaciones de puntos positivos o negativos, etc. Estos procesos de calificación se han vuelto más complejos y exhaustivos con la implantación de sistemas de calidad de gestión documental en los centros educativos, y responden precisamente a eso: a una mejora en la gestión documental.

3.4.2 Evaluación formativa \neq sumativa \Rightarrow calificación \Rightarrow certificación académica \neq cualificación profesional

La *evaluación sumativa* convierte cada curso en un proceso —tal como acuña esta investigación— *aritmomaníaco* en que se *suman* (y restan) puntos hasta obtener un número que se considera que refleja lo aprendido durante el transcurso de cada asignatura: la *calificación* o *nota* final. La evaluación sumativa como tal no supone ningún problema. Se ha usado *de iure* y se usa *de facto* desde que los sistemas educativos formales se crearon. En un clásico del *assessment & evaluation* anglosajón, BLOOM, HASTINGS & MADAUS (1971, 61) oponen la evaluación sumativa a la formativa en unas pocas líneas:

El principal *objetivo* de las observaciones formativas (hay otros modos útiles de constatar el comportamiento además de los test) es determinar el grado de dominio de una tarea de aprendizaje determinada y señalar la parte de la tarea no dominada. Quizás una descripción negativa lo aclarará incluso más. El objetivo no es calificar o certificar al aprendiz; es ayudar tanto al aprendiz como al profesor a centrarse en el aprendizaje concreto que se necesita para acercarse a un dominio completo. Por otra parte, la evaluación sumativa se dirige hacia una evaluación mucho más general de hasta qué grado se han obtenido resultados concretos a lo largo de un curso entero o una parte sustancial de este. En aritmética de quinto año, por ejemplo, la evaluación sumativa tendría como su objetivo principal determinar hasta qué punto un estudiante puede traducir problemas expresados en palabras en soluciones cuantitativas o su precisión y rapidez en manejar divisiones. Objetivos adicionales serían calificar al alumnado e informar a los padres y gestores educativos. En la evaluación formativa el interés está en constatar si una deficiencia en la traducción de un problema expresado en palabras se debe a deficiencias de vocabulario o a la incapacidad de demostrar fórmulas aritméticas; y en el manejo de divisiones se centraría en el tipo de error. En este caso, el objetivo sería indicar el camino tanto al estudiante como al profesor hacia los aprendizajes específicos necesarios para conseguir el dominio de estas.

Evaluación sumativa y formativa se diferencian, pues, en sus objetivos: mientras que la formativa debe protagonizar el *proceso de aprendizaje* —porque facilita a los aprendices un marco de diálogo—, la sumativa permite *valorar el nivel de dominio del currículum* de acuerdo con unos estándares o criterios

—dependiendo del marco legal— y conduce a la calificación. La calificación de cada asignatura, a medida que se van superando etapas de formación, conforma los expedientes académicos de cada estudiante que les conduce a la certificación académica, la cual, según el itinerario académico escogido conduce a una *cualificación* profesional.

En efecto, estar *cualificado* (Instituto Nacional de las Cualificaciones (Incual) (<https://incual.educacion.gob.es>)) para ejercer un trabajo pone al sistema educativo formal, sobre todo en las etapas obligatorias hasta los 16 años, en un brete difícil de gestionar desde el punto de vista socioeducativo. Por una parte, la Educación —en mayúscula— no solo debe formar para la mera profesionalización de los educandos y *servir* al modelo económico del país; por otra, debe encontrar la manera de *traducir* la formación recibida en certificados que permitan al tejido económico discernir quién puede ejercer cada profesión con garantías. Cuando desde un sector del profesorado se apela al *conocimiento por el conocimiento* y se considera que *la Educación no debe rendirse al mercado* para no caer en un utilitarismo excesivo, se obvia que justo la cualificación profesional de los estudiantes desfavorecidos permite el denominado ascensor social y que una educación ‘para la vida (profesional)’ no excluye el ‘espíritu crítico’ que se atribuye casi de manera automatizada al ‘conocimiento por el conocimiento’.

Desde la entrada de España en la Unión Europea y el baile de legislaciones en que está inmerso nuestro sistema educativo, se deben cumplir las normas y directivas de Bruselas en materia de empleo que, por ejemplo, en el sistema universitario se ha traducido en la implantación del *European Credit Transfer System* (‘Sistema Europeo de Transferencia de Créditos’) (ECTS), es decir, una unidad de medida que facilita —menos de lo que debería— la convalidación de las certificaciones académicas entre los países miembros. Casi simultáneamente, apareció el concepto de *competencia*, es decir, de ‘aquello que un estudiante debe saber hacer’ al finalizar una asignatura, curso o etapa académica. Este concepto permite traducir entre diferentes entidades administrativas —léase países— las lógicas diferencias curriculares entre países tanto respecto de certificaciones académicas como de cualificaciones profesionales, puesto que resulta mucho más sencillo pactar *competencias* (qué se debe saber hacer) que no pactar y comparar asignatura por asignatura y titulación por titulación ítems de temarios.

El concepto de *competencia* para los filólogos, lingüistas y didactas de la lengua y la literatura nos resulta familiar dada la importancia de Chomsky en nuestras disciplinas, que allá por los años 50/60 del siglo XX definió la *competencia lingüística* y revolucionó nuestra área de conocimiento. No obstante, este concepto no ha calado en las sucesivas legislaciones posteriores a la LOGSE (1990) y se cuestiona desde diferentes instancias por incomprensión

—que me atrevo a adjetivar de dolosa en algunos interlocutores antipedagógicos— y que conduce a uno de los temas de esta tesis: el antipedagogismo. En demasiadas ocasiones, se olvida que cada disciplina o área de conocimiento genera su léxico específico con sus referentes concretos y especializados; una actitud que soslaya la diferencia entre la definición de un término en un diccionario general, una enciclopedia o la literatura especializada de cada disciplina.

Ejemplifico con un concepto que demasiados analistas y profesores leen en medios generalistas sin el mínimo de precaución ante el lógico *click bait* a que someten los periodistas —con y sin desconocimiento de lo que publican—: el concepto de *resiliencia* en educación. En los informes internacionales (PISA, por ejemplo) se denomina *resiliente* a todo estudiante capaz de superar las limitaciones en rendimiento por pertenecer al cuartil inferior del Índice de estatus Social, Económico y Cultural (ISEC) pero alcanzar el cuartil superior rendimiento académico. Llama la atención que se confunda con la cualidad psicológica o emocional del término (la *resiliencia*) y que cuando se pide estudiantes más *resiliencia* se considere que se pide a los estudiantes que adopten una *actitud resiliente*. En realidad, se pide que el *sistema* —no el individuo— educativo como tal permita que los estudiantes superen los límites impuestos por su procedencia social. Se trata de conseguir *que el sistema genere las condiciones para que se formen estudiantes resilientes* —desde el punto de vista técnico aquí expuesto—, no trabajar la *resiliencia psicológica de los estudiantes*: en todo caso, romper el círculo de las expectativas impuestas por el capital cultural (vid. pág. 59) de las familias menos favorecidas.

MECD (2020, 32) presenta así el concepto de estudiantes *resilientes* y su casuística aquí en España:

Los estudiantes resilientes desde el punto de vista académico se definen como los que están en el cuarto más bajo del índice PISA de estatus económico, social y cultural (ISEC) en su propio país y que, pese a las dificultades que ello conlleva, son capaces de obtener resultados en el primer cuarto de rendimiento en lectura en su país. Estos estudiantes son académicamente resilientes porque, a pesar de su desventaja socioeconómica, alcanzan altos niveles educativos en su país. La resiliencia académica es una medida relativa a cada país, ya que tanto la situación socioeconómica como el rendimiento son referencias nacionales.

En la media de países de la OCDE, el 11,4 % de estudiantes desfavorecidos fue capaz de rendir en el cuarto más alto de lectura en su país, porcentaje similar al del Total UE. En Estonia y Croacia más del 15 % de los estudiantes desfavorecidos son académicamente resilientes. Por otro lado, en Bulgaria, Luxemburgo, Hungría e Israel menos del 8 % de los estudiantes desfavorecidos

Evolución según los niveles superiores e inferiores de rendimiento en lectura

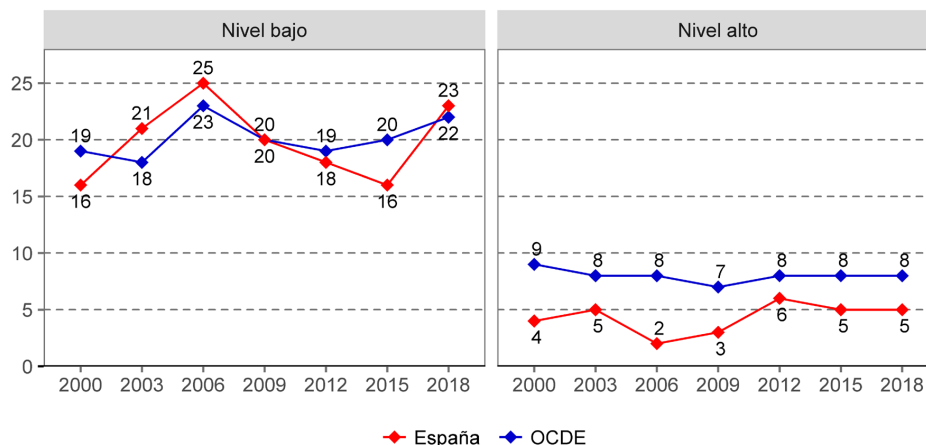


Figura 3.9: Evolución según los niveles superiores e inferiores de rendimiento en lectura de Pisa 2018 (MECD 2020, 16).

es académicamente resiliente. España está entre los diez países en los que la proporción de estudiantes resilientes entre los desfavorecidos supera el 13 %.

Los datos de esta tipología de estudiantado confirman una de las ideas expuestas por MARTÍNEZ GARCÍA (2014) en la página 235: los estudiantes españoles de los niveles ISEC bajos cumplen mejor respecto de las medias de sus iguales en otros países; puesto que una parte significativa de los niveles altos de rendimiento se acumula en centros de titularidad privada (privados o concertados), se puede afirmar que estos no aportan mucho más que los públicos.

En resumen, en el tema de la evaluación educativa aplicada a cualquier nivel de análisis (de estudiantes particulares, en aula, de profesorado, de centros educativos, áreas administrativas...) existe un conocimiento muy superficial de los conceptos por parte de los implicados en el proceso. Justo por esa razón he elegido como título de este apartado una representación de estilo matemático:

**Evaluación formativa \neq sumativa \Rightarrow calificación \Rightarrow
certificación académica \neq cualificación profesional**

Las instituciones educativas deberían remarcar constantemente durante las formaciones del profesorado estos malentendidos conceptuales que conducen a debates estériles que perjudican al estudiantado.

3.4.3 La toma de decisiones

La lógica de este sistema (evaluación formativa que acaba reflejada de manera sumativa en expedientes conducentes a certificación académica y cualificaciones profesionales) se pervierte por la denominada *gestión aritmomaniaca de los procesos educativos*. Por Ley de Campbell, el hecho de fiar a los números —u otras escalas— la ordenación de los expedientes académicos pero pedir una evaluación formativa al profesorado y alumnado corrompe —o coarta, o influye negativamente— el proceso formativo puesto que lo convierte en una competición por las calificaciones. Para revertir el influjo corruptor de las calificaciones, se debe cambiar el mecanismo de toma de decisiones; es decir, no automatizarla para dejarla en manos de algoritmos a partir de las calificaciones porque las consideramos la única manera de realizar una valoración de la valía de los estudiantes.

Automatizar decisiones sobre estudiantes a partir de algoritmos matemáticos fruto de las calificaciones destapa la paradoja: ¿cómo pedir evaluación formativa en un entorno que toma las decisiones *exclusivamente* de manera sumativa?

El libro de MORALES & FERNÁNDEZ (2022) insiste en el hecho de que la evaluación formativa permite una mayor profundidad en el proceso de aprendizaje y que, por tanto, a la larga, beneficia a los expedientes de estos porque aumenta el compromiso del estudiante con su aprendizaje. Dedicamos todo el libro a explicar modelos y técnicas de evaluación formativa para aplicar en el aula. Además, la evaluación formativa está presente en la legislación educativa desde la LOE (2006).

Esto no elimina la paradoja entre lo que se pide al estudiante y la manera en que se toman decisiones. La Ebau o el acceso a la función pública docente ejemplifican este dilema cotidiano: ser formado en un *habitus* para que la decisión se tome desde otro paradigma distinto genera un cortocircuito que pone a la evaluación formativa —que genera mejor aprendizaje si atendemos a la investigación en ciencias del aprendizaje— en una posición casi imposible, tal como pretendo señalar en esta investigación.

Por eso, ÍBIDEM (166) insisten en que:

Aunque ya nos hemos referido, anteriormente, a las frecuentes confusiones entre la evaluación sumativa y la formativa, vale la pena recordar que la sumativa la aplicaremos al final de un proceso generalmente con un fin certificador, y, en cambio, la formativa la aplicaremos durante el proceso de aprendizaje con finalidad reguladora. Si durante el proceso estamos certificando continuamente lo que sabe el alumno y lo que no, sin dar oportunidad de volver a intentar o introduciendo cambios para mejorar el aprendizaje, no

hay regulación del aprendizaje, sino una sumativa continua, lo cual es una confusión muy habitual.

En efecto, estamos abocados a ordenar a los estudiantes por rendimiento académico como garantía de “justicia” e igualdad de acceso a la certificación académica y cualificación profesional.

Como preludio a los ejemplos variados de cómo la gestión aritmomaníaca distorsiona los procesos de aprendizaje, evaluación y calificación, apporto un gráfico del ISEI-IVEI (2018, 104) (en página siguiente).

En el eje horizontal está la calificación obtenida por el estudiantado del 1 al 10 en los centros educativos vascos en 4^o de Educación Primaria y 2^o de ESO en 2017; en el vertical, la puntuación media y la de los percentiles 10 y 90 de cada una de las calificaciones en la evaluación diagnóstica. Se constata que, por ejemplo, el percentil 10 (es decir, el 10% de los estudiantes que obtienen la mejor calificación dentro de cada calificación en los centros) de la calificación P3 tanto en primaria (231) como en secundaria (266) obtienen una puntuación en la evaluación diagnóstica que entra en el rango del P9 en el percentil 90 y, por tanto, su calificación de la evaluación diagnóstica varía ¡entre el P3 y el P9!. ¿Se está calificando a la baja a una cantidad significativa del estudiantado sistemáticamente en los centros educativos? SAVE THE CHILDREN (2022, 34) plantea esta explicación:

¿Por qué se produce esta discrepancia entre las evaluaciones externas (PISA) y las calificaciones escolares del profesorado que conducen a la repetición? Una explicación de la que hay evidencia sólida en Bélgica, Estados Unidos y, en España, Euskadi y más recientemente en Catalunya, es que las calificaciones en el aula tienden a ajustarse al nivel de la clase, es decir, tiende a evaluarse al alumnado con respecto a sus compañeros y compañeras y no a criterios objetivos definidos para la etapa. Es lo que se conoce como la “ley de Posthumus”: sea cual sea la distribución de competencias, “el docente tiende a ajustar el nivel de enseñanza y su evaluación del rendimiento de sus alumnos de forma que se mantenga de curso en curso la misma distribución de las notas en forma de campana de Gauss.” Se asume la creencia de que en todas las clases hay un pequeño número de alumnos “buenos”, un gran número de “medios” y algunos alumnos “de bajo nivel”. Parte de una malinterpretación de las reglas estadísticas: las clases no son distribuciones aleatorias y no se les puede aplicar la “ley de los grandes números”.

Así, esta “evaluación normativa (con respecto a la norma) o en forma de curva” amplía artificialmente la heterogeneidad de rendimientos de la clase y **sobredimensiona al alumnado con bajo nivel**, como se ve especialmente en las autonomías del norte. Un mismo estudiante puede aprobar y promocionar o suspender y repetir (y, también, recibir o no apoyo) dependiendo de

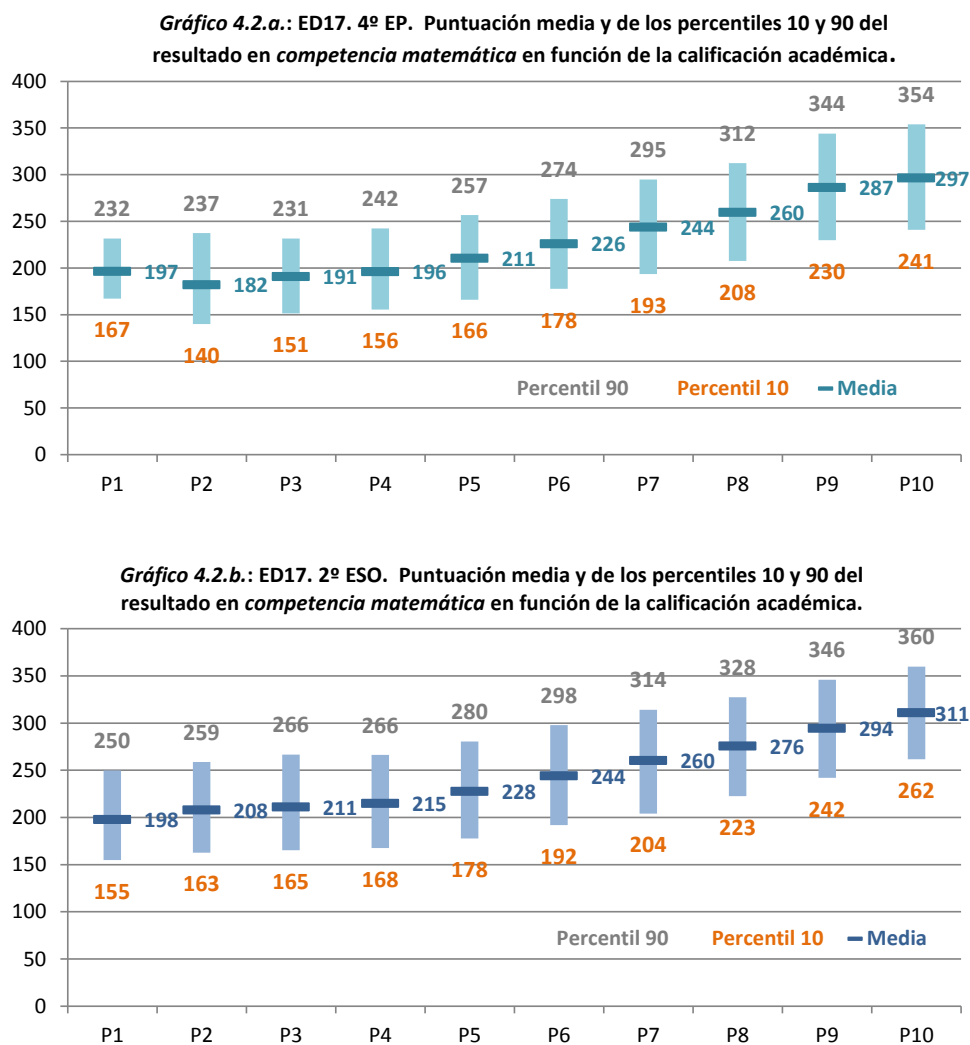


Figura 3.10: Discrepancia entre resultados de las calificaciones obtenidas por el estudiantado en los centros del País Vasco respecto de la prueba de evaluación diagnóstica de 2017.

la clase en la que esté. Hay que decir que esto es resultado no esperado de la intención legítima del profesorado de adaptar su enseñanza al nivel de la clase. [destacado en negrita mío]

¿Cómo casan estos datos con los de resiliencia aportados apenas unas páginas más atrás? Es decir, en España el estudiantado de ISEC1 está entre los más resilientes de la OCDE y una cantidad significativa alcanza niveles altos de rendimiento en las evaluaciones internacionales pero al tiempo es calificado a

la baja en los centros educativos que definirán su vida académica y profesional. Si se añade la repetición, la falta de equidad en el sistema resulta más evidente todavía (ÍBIDEM 44):

La conclusión mayoritaria es que la repetición puede tener algún efecto positivo en el corto plazo (los estudiantes repetidores tienen alguna ventaja inmediata al enfrentarse a los mismos contenidos por segunda vez), pero dicho efecto desaparece o directamente se vuelve negativo a medida que avanza la escolarización. Esto podría explicar parte de la percepción positiva de una parte de la comunidad educativa. Ese efecto es más positivo en los primeros años de la primaria y es más negativo conforme más tarde en la escolarización se produce la repetición.

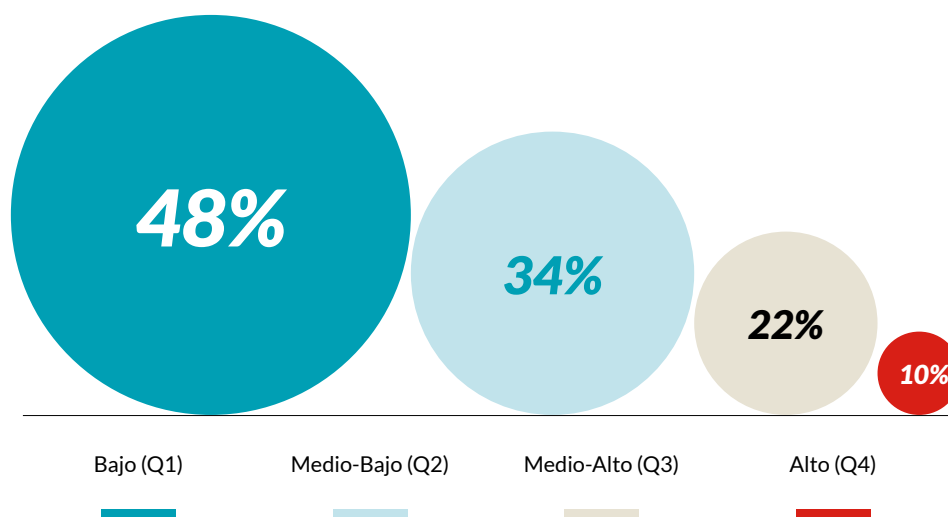
[...] En esa línea, el estudio metodológicamente más riguroso realizado en España coincide en los considerables efectos negativos de la repetición de curso sobre el aprendizaje en nuestro país.

Por otro lado, frente a la idea de que la repetición es una oportunidad para que el alumnado de bajo rendimiento se ponga al día y tenga menos riesgo de abandonar los estudios y, por tanto, mayores posibilidades de éxito en la incorporación a la vida adulta, parece que la investigación contradice esta creencia. **La repetición escolar es el mayor predictor del abandono educativo: el alumnado repetidor tiene más probabilidades de terminar la escolarización obligatoria sin titular y, a su vez, las personas no tituladas presentan mayores probabilidades de engrosar la estadística de abandono educativo temprano de la educación.** [destacado en negrita mío]

Espero mostrar a lo largo de los capítulos 5 y 6 las enormes costuras en la objetividad y equidad que subyacen en este modelo automatizado en que se decide con las calificaciones y los expedientes académicos y que recela de toda medida de adaptación a los diferentes perfiles de alumnado, incluso de las más básicas que están implícitas en nuestra didáctica específica (diversidad de medios de expresión, posibilidad de elección de lecturas, calificación tras evaluación formativa sin pruebas de corte memorístico, etc.).



Gráfico 12. Porcentaje de repetición en cada uno de los cuartiles de ISEC en que se dividió la muestra.



Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2018.

Figura 3.11: Porcentaje de repetidores por nivel ISEC según SAVE THE CHILDREN (2022, 38).

4

Metodología

4.1 Las preguntas que (se) hacen los investigadores

Parfraseo como propio el título de un apartado de TURABIAN (2013, 8). En este manual dirigido a estudiantes universitarios, se explican los pasos para llevar a cabo una investigación, sobre todo en humanidades y ciencias sociales. Se parte siempre de una pregunta, que puede adoptar tres formas (ÍBIDEM 8–9):

Una pregunta es **conceptual** cuando tu respuesta a ¿y qué? no le dice a los lectores qué hacer, pero les ayuda a entender algún problema:

1. estoy trabajando en el tema x ,
 2. porque quiero averiguar cómo/por qué/si y , (¿y qué si lo haces?),
 3. de esa manera puedo ayudar a entender a otros cómo/por qué/ si z .
- [...]

Te planteas un tipo de pregunta diferente —llamémosla **práctica**— cuando tu respuesta a ¿y qué? les dice a los lectores qué hacer para cambiar o solucionar alguna situación problemática o al menos mejorable:

1. estoy trabajando en el tema x ,
 2. porque quiero averiguar y , (¿y qué si lo haces?),
 3. de esa manera les puedo decir a los lectores qué hacer para arreglar/mejorar z .
- [...]

A menudo, sabemos que debemos hacer algo para solucionar un problema práctico, pero antes de que podamos saber cómo, debemos investigar pa-

ra entender el problema mejor. Podemos denominar este tipo de pregunta **aplicada**. Con este tipo de pregunta intermedia, el tercer paso genera una pregunta cuya respuesta no es la solución a un problema práctico, sino solo un paso hacia esta.

La investigación, pues, queda dividida en conceptual, práctica, y aplicada. Deseo remarcar el hecho de que una investigación parte de una pregunta que plantea un vacío que se llenará tras realizarse. Además, TURABIAN (2013) acierta al plantear una pregunta de control a la investigación: toda pregunta de investigación debe responder a “¿y qué (si se realiza esta investigación)?”; es decir, se debe justificar su utilidad y pertinencia, para no dejarla en el limbo de la ciencia por la ciencia (vid. pág. 167).

Con el mismo propósito que TURABIAN (2013) —para estudiantes de un Máster de Formación del Profesorado, LÓPEZ-RÍO (2014, 33/39) explica que en la fase de diseño de una investigación, se debe plantear no una, sino seis preguntas:

1. ¿Qué quiero investigar? — objetivo o hipótesis principal — dimensión ontológica.
2. ¿Para qué quiero investigar? — futuro de la investigación — dimensión epistemológica.
3. ¿Cómo haré la investigación? — paradigmas, métodos, técnicas utilizadas — dimensión metodológica.
4. ¿Esta investigación, es posible? — recursos e instrumentos disponibles, limitaciones personales — dimensión pragmática.
5. ¿En cuánto tiempo realizaré la investigación? — tiempo disponible para realizar la investigación — dimensión temporal.
6. ¿Cómo me relaciono con las personas que me dirigen el trabajo o con las que colaboraré — relaciones sociales en el ámbito investigador? — dimensión social.

La ciencia concebida, pues, como un cuestionamiento continuado que aspira a aumentar el capital social de conocimiento: la indagación constante que empuja los límites del conocimiento un poco más allá de donde estaban antes establecidos. Desde esta perspectiva, la ciencia es saber formular preguntas pertinentes y, por supuesto, responderlas con las metodologías adecuadas desde los diferentes paradigmas de investigación que mejor se adapten a la pregunta planteada.

4.2 Paradigmas metodológicos de investigación

Esta tesis será defendida en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura que, según la legislación del EEES, pertenece al área de co-

nocimiento de las ciencias sociales. Por tanto, debe adaptarse a las metodologías propias de esa área de conocimiento y su paradigma asociado (LÓPEZ-RÍO 2014, 33-34):

[...] la concepció de la investigació que, en ciències socials [...], sorgirà de tres paradigmes [...]. Una investigació que parteix d'un paradigma positivista (racionalista, quantitatiu) pretén explicar i predir fets a partir de relacions causa-efecte, tot adoptant una recerca centrada en dades quantificables.

Des del paradigma interpretatiu (hermenèutic, naturalista) es pretén comprendre o interpretar realitats, significats o intencions per tal de construir nou coneixement. Finalment, des d'un paradigma sociocrític es pretén transformar la realitat social utilitzant habitualment estratègies de reflexió per tal d'intervindre en situacions en què el mateix investigador pot estar implicat.

Cada uno de estos paradigmas, puede adoptar un enfoque bien cuantitativo, bien cualitativo (ÍBIDEM 36):

La investigació quantitativa apareix quan, a partir d'una observació penetrant i controlada d'una realitat estàtica amb molts casos per estudiar es generen dades sòlides susceptibles de ser quantificades. Estes investigacions volen, a partir de la comprensió fenomenològica, un resultat que es puga generalitzar, mirant de descriure i explicar seqüències universals. Per contra, la investigació qualitativa observa, de forma naturalista, realitats dinàmiques tot estudiant fenòmens que aporten dades excessives, disperses o difícilment interpretables. Estes investigacions, orientades al procés, admeten la possibilitat de diferents interpretacions ja que intenten fer inferències de forma holística.

Esta dicotomía ha hecho correr ríos de tinta entre los defensores de la pertinencia y validez de uno u otro enfoque en ciencias sociales. Los textos siguientes señalan —en un tono desenfadado cargado de neologismos y juegos de palabras en inglés muy difícil de traducir— las debilidades de ambos enfoques cuando se aplican a los procesos de aprendizaje. Los autores los redefinen como *cuantentativo* y *cualmiserativo*, neologismos obvios (MCDERMOTT & MCDERMOTT 2009, 205):

Cuantentativo: el término cuantentativo es bastante certero para una ciencia que llega a conclusiones basadas en una teoría de la probabilidad. Los mejores hallazgos muestran lo que es más probable que en el peor de los hallazgos. Esa es su única promesa. Las teorías cuantitativas que identifican constantes en el comportamiento de los individuos han malevidentemente trampeado sobre las implicaciones tentativas del agregado por el específico. Ningún hallazgo es nunca indivisible, cierto, o completo, sino siempre tentativo, parcial

y dependiente. Entre los tipos de la certeza objetiva, mucho “macho man” de la psicología anticuada y caradura ha generado mayoritariamente un abuso de enjundia —terco en los cálculos prematuros e impuestos a la fuerza, y más tarde destronados—, hallazgos degradados por la evidencia a partir mediciones escasas, burguesas y burdas de vidas intensas. El concepto cuantitativo fuerza la risa no a la persona de aprendizaje mal medurado, sino por la idea misma de que el aprendizaje está disponible como una variable fácil de análisis y que cada niño está disponible como un eunuco para el análisis.

Estos autores remarcan el carácter estadístico y generalizador de las conclusiones cuantitativas —aplicadas a los procesos de aprendizaje— por su falta de reconocimiento de la individualidad de los “aprendices” y la pretendida homogeneidad de los sujetos de estudio. Además, abundan en las críticas por la escasez y la selección incorrecta de muestras, el uso de métodos estadísticos inadecuados... Pero también critican la metodología cualitativa sin piedad (ÍBIDEM 206):

Cualmiserativa: el término cualmiserativo aplica la misma magia a la cualitativa. La investigación cualmiserativa es sucia y directa, cara a cara, en tu misma cara, donde se negocia, se siente y se llora la vida. El término cual-misera-tiva conlleva la carga emocional, se apunta a sí misma como objetivo, y fuerza la risa no a las personas alguna vez compadecidas que viven en miseria, sino a los virtuosos vociferantes acólitos de los investigadores de campo que consideran las vidas de la personas como datos, a las personas como sujeto de análisis, sudorosos e incontables, pero descartados y eunucos para el análisis nada más y menos. Los que se descartan o los que se incluyen, voz de la clase trabajadora y élites groseras maldecidas, se trenzan entre sí, diluyendo los análisis y dejándonos cavilosos en la miseria.

A pesar de la devoción de los investigadores cualitativos por sacar a la luz las complejidades del contexto, los niveles de análisis, y la contradicción, sus estudios no ofrecen más protección inherente frente a los errores de percepción y el sesgo ideológico que los estudios cuantitativos cuidadosos y apropiadamente tentativos —reiteradamente recontados y puestos en duda—. Quizás peor incluso, puesto que pueden reclamar una omnisciencia nacida de la circunstancia local y la sabiduría arraigada, es más difícil pedir cuentas a los investigadores cualitativos. (Si es complicado demostrar que el trabajo cualitativo está equivocado, o que vale la pena hacerlo, igualmente lo es demostrar que el trabajo cuantitativo es correcto). [...] Solo hay una salvaguarda presente en la constitución misma del trabajo cualmiserativo: se ignora lo suficiente para ser inofensivo.

La investigación cualitativa no queda mejor parada: es juzgada como inofensiva y difícilmente aplicable o demostrable. También resuena la polémica en el texto siguiente, en tono más sosegado (LÓPEZ-RÍO 2014, 37):

La investigació en educació, immersa en la polèmica entre estos dos enfocaments i una vegada que la comunitat científica ha admés la validesa del qualitatiu, alterna eclècticament mètodes i tècniques tenint en compte les limitacions o conveniències dels dos models [...]. Mentre el qualitatiu permet una comunicació més horitzontal entre subjecte i objecte de la investigació [...], es qüestiona com de generalitzables són els resultats que obté; en canvi, el quantitatiu tendeix a mantindre la distància amb allò estudiat però es qüestiona com són de particularitzables els seus resultats.

La crítica siguiente ataca esta manera dualista de entender la investigación, en un apartado significativamente titulado “Más allá del suicidio analítico por dicotomía” (MCDERMOTT & MCDERMOTT 2009, 207):

Es fácil enunciar una alternativa saludable. Las investigaciones cuantitativas y cualitativas no son empresas separadas, solo técnicas incompletas y parciales probadas diferenciadamente en diferentes momentos en relación con las demandas de problemas y situaciones de indagación específicas. Mezclarlas en proporciones variables —el punto medio de compromiso: métodos mixtos— probablemente duplica el problema, o al menos mantiene tranquilas sus existencias separadas. En lugar de forzar la investigación cuantitativa y cualitativa hacia una oposición estúpida, una cada vez o en tándem, se debería permitir que las realidades más concretas que invitan a la indagación social o educativa, siguieran las normas:

Mira cuidadosamente, pon a prueba tus propias categorías, habla con personas de todos los bandos, intenta que algo cambie, cuenta de lo que dudas, duda de lo que cuentas, prueba nuevas categorías, mira más profundamente, haz más cambios cuando sea posible y empieza el ciclo de nuevo. [cursiva del original]

Conviene recordar que los problemas mal estructurados —y los educativos lo son en grado sumo—, no presentan un marco de referencia claro y son por tanto, extremadamente complejos. Enfrentarse a ellos, pues, supone un reto y, cabe recordar que, por tanto (BAIN 2014/2012, 173):

[...] reconocemos que debemos construir conocimientos y tomar decisiones sobre problemas mal estructurados mediante un proceso que King y Kitchener llaman «indagación razonable». Simplemente no podemos inventarnos o creer lo que queramos; tenemos que sacar la conclusión más razonable o más probable de las evidencias disponibles y, cuando aparecen evidencias nuevas, cuando surgen formas mejores de contemplar los datos que se tienen, cuando florece una perspectiva nueva o cuando se dispone de instrumentos de investigación nuevos, reevaluamos. Cuando consideramos la evidencia nos preguntamos qué es más probable, qué probabilidad hay de estar equivocado, cómo cuadra todo en conjunto. Uno de los estudiantes de Patricia y de

Karen ofreció este resumen: «Uno puede juzgar un argumento según lo bien planteadas que están sus premisas, y según lo consistente que sea la forma en que uno se defiende en este asunto comparada con cómo se defiende en otros asuntos».

4.3 Una tesis aplicada, interdisciplinaria y sociocrítica

La educación se encuadra en un ámbito de profunda complejidad. Esta investigación pretende sacar a la superficie cómo dos factores de tanta actualidad como la tecnología digital y la rendición de cuentas permiten enmarcar la cuestión sobre el estado actual y el futuro de la educación literaria en el sistema educativo formal. En este sentido, se trata de una investigación aplicada, tal como se plantea al principio de este capítulo de metodología TURABIAN (2013, 8):

A menudo, sabemos que debemos hacer algo para solucionar un problema práctico, pero antes de que podamos saber cómo, debemos investigar para entender el problema mejor. Podemos denominar este tipo de pregunta **aplicada**. Con este tipo de pregunta intermedia, el tercer paso genera una pregunta cuya respuesta no es la solución a un problema práctico, sino solo un paso hacia esta.

Desde esta premisa, se plantea la necesidad de ampliar el foco de la disciplina y los departamentos de “Didáctica de la literatura” para incluir entre las líneas de investigación su relación con disciplinas anejas no limitadas al planteamiento de estrategias docentes y trabajo de aula. Este trabajo, pues, intenta no perder de vista lo que en inglés se denomina el *big picture*, es decir, la perspectiva amplia. Esto explica que en el marco teórico se recojan conceptos tanto desde la disciplina específica que estudia la educación literaria (la didáctica específica, en concreto la didáctica de la lengua y la literatura), como que se presenten conceptos de Sociología, la Filosofía de la ciencia, el Cognitivismo, la Neurociencia, o estudios sobre incentivos: todos estos campos influyen en la educación literaria, la rendición de cuentas y la tecnología digital. Tal como se verá en las conclusiones, la idea de que las estrategias pedagógicas adecuadas dependen en gran medida del entorno social al que se aplican y que, por tanto, el estudio del entorno y discurso social sobre educación precede a las decisiones pedagógicas —y no al revés—, atraviesa todo el argumentario de este trabajo.

Esta disertación se define hermenéutica en tanto que analiza otros textos, la opinión de sus autores, los contextos en que se producen, los posibles intereses defendidos por ellos más o menos explícitamente y los datos que

arrojan los grandes repositorios nacionales e internacionales de datos estadísticos sobre educación. Entre los documentos analizados aparecen, por supuesto, textos reconocibles en el panorama académico del tema escogido, pero también opiniones recogidas en prensa y alguna referencia velada a redes sociales: en esta nueva era informacional, las redes sociales y los medios de comunicación se han convertido en el campo de batalla discursivo sobre educación —al margen del debate académico y científico—, y por tanto, suponen una fuente de referencias para pulsar el “estado de la discusión”.

Por último, el componente sociocrítico se vislumbra en el perfil del investigador (LÓPEZ-RÍO 2014, 33–34), dado que formo parte del colectivo docente en educación secundaria y en el nivel universitario sobre el cual reflexiono e investigo para justificar propuestas de cambio en sus estructuras y normativas —explícitas e implícitas.

En cierto sentido, se adopta una actitud postmoderna y deconstructiva en esta tesis, con todos los riesgos que esto supone tras los varapalos que ha sufrido el postmodernismo en las últimas décadas. No obstante, si adoptar la visión de posturas minimizadas en el debate público o académico y deconstruir el discurso en su contra supone ser postmoderno, esta tesis es postmoderna. Los discursos de las instituciones en posición de poder disponen de unos altavoces mediáticos mucho más potentes que las voces críticas con ese discurso.

4.3.1 Eclecticismo e interdisciplinariedad en las referencias

Como puede observarse en estas primeras páginas, se trata de un trabajo ecléctico en la selección de lecturas, con referencias académicas de antropólogos, psicólogos, físicos, estadísticos, pedagogos, neurólogos, sociólogos, informáticos, y también provenientes de bases de datos nacionales e internacionales, ensayos y artículos de prensa.

También resulta obvio que predominan las fuentes anglosajonas. Aporto dos motivos: el primero, por la estancia docente que realicé en 2010 en la Southeastern Louisiana University de EUA, y durante la que descubrí las dos lecturas que sirven de disparador intelectual de esta tesis (vid. apartado 2.1.2, en pág. 36); el segundo, por elección consciente y planificada, puesto que esta tesis ubica más adelante la DLL en el contexto internacional y —con todos los matices que se quieran aducir— no se puede obviar la influencia de lo que sucede en el entorno y la investigación anglosajones en los sistemas educativos actuales.

Sobre esta *estadounidensefilia* (*sic*), cabe justificarla también en que el actual modelo neoliberal nació en EUA y que las políticas educativas aplicadas y sus efectos se han estudiado allí con bastante prolijidad. Por tanto,

resulta lícito echar mano de estos análisis para contrastar los resultados de allá con los de las medidas educativas que se inspiran aquí en este modelo neoliberal de rendición de cuentas y de liberalización del *mercado* educativo en forma de concertación educativa y aumento de la educación privada que está viviendo la educación en España desde los años 80 del siglo XX.

Además, el inglés se ha convertido en la lengua franca de la comunicación científica, y desde la Academia anglosajona se escribe la mayor cantidad de textos científicos con la mayor capacidad de difusión y de influjo. Esta afirmación se puede modular, pero no se puede negar la mayor: en el actual contexto investigador, no leer ni publicar en inglés —sobre todo leer— supone un déficit tan significativo como para un filósofo del siglo XVI no leer latín.

Sobre la interdisciplinariedad, en el apartado correspondiente del Marco Teórico (vid. 3.2.3, p.94) se reflexiona sobre sus dificultades en el entorno académico a causa de la organización interna e intereses que se barajan en los departamentos de las universidades y en las disciplinas mismas.

No obstante, cabe recordar este esquema de CAMPS (1998, 34) (que a su vez, refiere publicación previa en MILIÁN & CAMPS (1990), fecha de la LOGSE (1990)), en el que se observa cómo la DLL limita con las disciplinas a las que se refieren en esta investigación: sociología, psicología (cognitiva), pedagogía, política educativa, organización escolar...

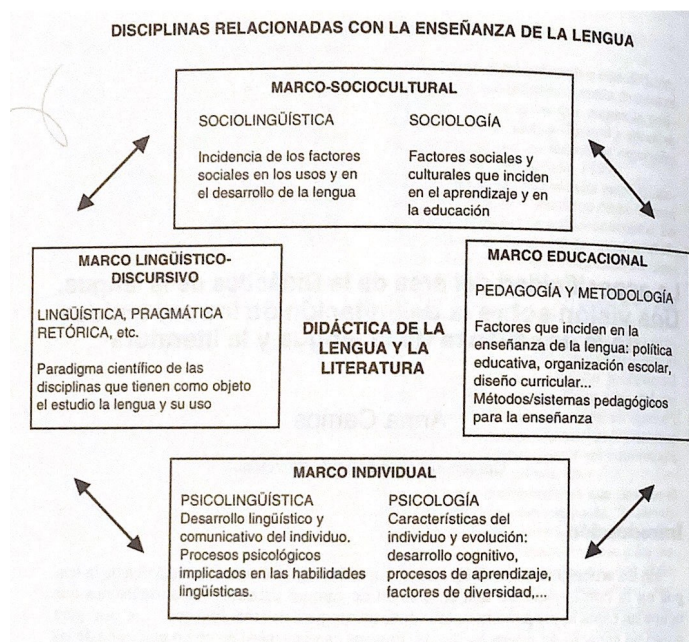


Figura 4.1: CAMPS (1998, 34) límites disciplinarios de la DLL (I).

Este mismo esquema, aparece en BALLESTER (2015, 27) 25 años después de su primera publicación como fundamentación de la disciplina. Esto, a mi juicio, dota de consistencia a la selección de referencias y punto de vista adoptado, puesto que a medida que avanzaba esta investigación a lo largo de los años se percibía con claridad un vacío —si no total, al menos significativo— respecto del “Marco educativo” y el “Marco Sociocultural” en la literatura de los investigadores de la DLL y sus departamentos respecto del Marco Socioeducativo en que toma vida la educación literaria.

Cuadro 2. Los cuatro ámbitos de la didáctica de la lengua y la literatura según Camps y Milian

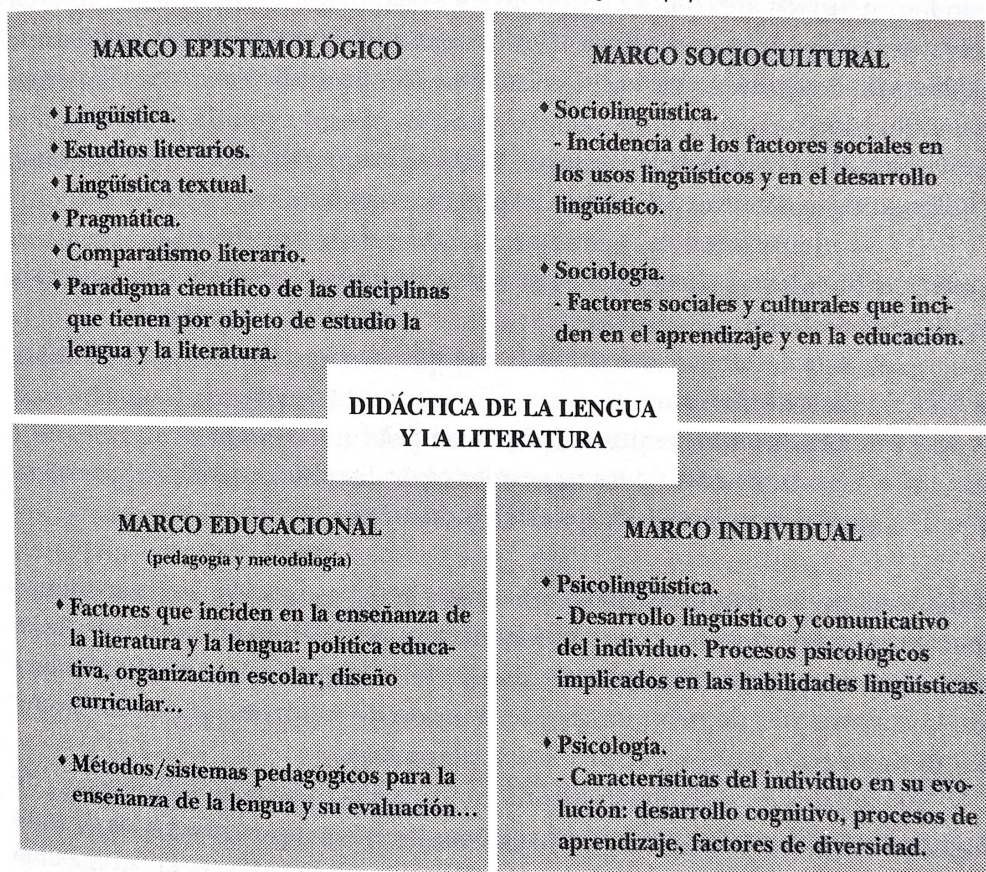


Figura 4.2: BALLESTER (2015, 27) marcos disciplinarios de la DLL (II).

Siguiendo esta figura, se aprecia que esta tesis se centra en los marcos “educativo” y “sociocultural” para enmarcar así la Didáctica de la Lengua y la Literatura dentro de los sistemas educativos formales. Por tanto, la escasez de referencias de repertorio de la DLL respecto del Marco epistemológico, se

presentan y asumen como propias, puesto que se consideran consolidadas tras más de 30 años de investigación por toda una generación de investigadores en nuestra Didáctica específica. Esta tesis pretende llenar, de manera tentativa, los marcos o ámbitos de la DLL que la urgencia por legitimarla —no con pocas dificultades— epistemológicamente no han podido tratarse con profundidad.

Insisto, de nuevo, en el carácter aplicado de este trabajo: se trata de una introducción y presentación de problemáticas y debates que ayuden a esa consolidación definitiva de la disciplina que le permita influir en las decisiones que se toman respecto de su campo de investigación y en las políticas educativas. Esto implica, pues, que las conclusiones se articulan más como preguntas de investigación que como respuestas al problema: conocer mejor y de manera organizada los debates sobre el sistema educativo ajenos a la disciplina que le afectan para plantear nuevas líneas de debate, investigación (del doctorando y de la DLL) y actuación institucional.

4.3.2 Sesgos asumidos

Esta tesis asume, pues, una postura crítica y sesgada, fruto de un sufrimiento por desprecio o invisibilidad social (HONNETH 2011) causado por su pertenencia a un departamento (DLL) de una facultad (Magisterio) en una posición subalterna dentro de la comunidad académica. Esta debilidad se manifiesta como un menosprecio hacia la disciplina de este departamento o las Facultades de Magisterio (vid. pág. 328), y se puede rastrear tanto en los discursos del espacio público como en la materialidad misma de las instituciones académicas. Este sesgo se considera legítimo en tanto que busca tanto el reconocimiento de la comunidad académica como la obtención de voz y voto en los procesos de debate y toma de decisiones respecto de los temas de su incumbencia.

Esta perspectiva crítica no se limita a analizar aspectos específicos de la construcción discursiva sobre la realidad de la educación literaria. Necesita tratar temas como los prejuicios antipedagógicos, la influencia de la universidad en la enseñanza obligatoria, la cientificidad de las humanidades y las ciencias sociales, los criterios de gestión empresariales aplicados al sistema educativo, o el impacto de las nuevas tecnologías y los nuevos medios en los sistemas educativos. Considero que sin esta visión amplia y poliédrica de nuestra compleja realidad social no se puede formular una epistemología de la educación literaria en el contexto actual de globalización académica. El análisis de la sociedad es, por fuerza, previo a la elección de una u otra pedagogía.

Esta diversidad de temas e intereses puede generar en el lector de estas páginas sensación de desorden, repetición de ideas o fragmentación expositi-

va. Más que un defecto, espero que este posible desconcierto por la prolijidad y entrecruzamiento de temas desconectados en apariencia se convierta en acicate para una lectura en mosaico, de vocación puntillista, en el que la figura emerge sobre el fondo, utilizando terminología de MCLUHAN (2011/1962). La expresión lineal del pensamiento lingüístico —y por ende de la escritura— puede conducirnos al error de pretender analizar la complejidad social como una cadena de causalidades a partir de datos objetivos. La complejidad de las relaciones e instituciones sociales humanas no cabe en un esquema lineal, sino que se va generando a medida que se va produciendo y hablar sobre la sociedad modifica tanto a la sociedad misma como al analista que la estudia.

Por tanto, al utilizar el Accdr (vid. pág. 91), en lugar de pretender demostrar una supuesta objetividad en mis premisas y en algunas de mis afirmaciones a lo largo de la tesis, pretendo evidenciar que estas percepciones subjetivas —y sus ideologías consiguientes— construyen discursivamente la realidad, la pueden modificar, e incluso generan instituciones, leyes y normas no escritas que las defienden: estas son las evidencias que utilizo. No intento explicar la realidad social en toda su complejidad y casuística —una aspiración imposible— y menos aún de manera objetiva; intento explicar su construcción a través del discurso lingüístico, la materialidad de las instituciones y sus regulaciones, e incluso apporto algunas experiencias de vida propias que ejemplifican el Accdr. Asumo como propia de esta investigación lo que LÓPEZ ALÓS (2019, pos. 236–245) denomina *neutralidad valorativa*:

Por ende, el esfuerzo por mantener a raya la propia subjetividad como criterio de verdad es algo más que un prurito estilístico o una cuestión de buen gusto. Pues justamente de lo que se trata aquí es de no dar por sentada ninguna verdad de antemano, sino investigar cuánto de ella puede ser accesible a través de la experiencia de estos años. Hablar de experiencia implica la capacidad para extraer conocimiento de lo vivido. No es mera vivencia ni cúmulo desordenado de sensaciones que alguien rememora. Por el contrario, implica una operación reflexiva que exige distancia emocional respecto al fenómeno, como si no consistiera en algo que enraíza en el sujeto. Es a dicha tentativa a lo que llamamos objetividad. Y en la distancia, nunca cancelable del todo, entre ese como si y la objetividad es donde cobra sentido la neutralidad valorativa. Esta no supone imparcialidad (¿cómo ser imparcial?, ¿cómo y por qué fingir que uno no está interesado personalmente en aquello que personalmente le afecta?) ni falta de pasión. En cambio, se compromete a someter los propios intereses y preferencias, así como las pasiones, sobre todo las más bajas, a una estrecha vigilancia y hacer lo posible por evitar que interfieran en el modo en que se da razón de las cosas, procurando que

esta pueda comprenderse, discutirse y reconstruirse con independencia de la experiencia personal del sujeto enunciator.

Dado que el sintagma principal de esta tesis es la educación literaria, dejemos que la literatura por sí misma exprese gran parte de este razonamiento en boca de un premio nobel (GARCÍA MÁRQUEZ 2015/2002, pos. 10):

La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla.

Mentre les mirava, adormides, em preguntava de debò per què havíem discutit i rumiava si no m'enteste a educar-les en uns principis que sols haurien d'assumir per elles mateixes. La idea que algun dia puguen pagar la meua estúpida ingenuïtat ideològica, m'abalteix i em crea un dubte: davant l'evidència diària de crueltat, corrupció, mentida sistemàtica, hipocresia, injustícia i pistolerisme imperant, ¿educar en altres paràmetres com ara la tendresa, la solidaritat i la bondat no és crear persones dèbils i indefenses?

GOMAR (2006, 205)

5

Aritmomanía + accountability = iatrogenia & desigualdad

5.1 El discurso aritmomaníaco del cientifismo

La sabiduría convencional parece indicar que cuantificar y medir, es decir, destilar números a través del diseño de experimentos, se convierte en la condición *sine qua non* que todo aspirante a científico debe cumplir. Además, debe someterse al juicio de sus colegas (*peer review*, ‘revisión entre iguales’), que deben poder reproducir su experimento y obtener los mismos resultados para que sus hipótesis sean confirmadas sin atisbo de duda. Las disciplinas conocidas en el mundo anglosajón como *Science, Technology, Engineering, Mathematics, Medicine* (STEMM) se autoatribuyen la exclusividad en la buena praxis del método científico así entendido: para llegar a conclusiones científicas, se debe diseñar experimentos que corroboren las hipótesis de un investigador; otros colegas diferentes replican estos experimentos; solo en caso de llegar a los mismos resultados, se afirma que la hipótesis es correcta y se propone, pues, una conclusión científica, verificable y replicable una y otra vez.

Esta metodología cuantitativa-experimental se adapta a las necesidades de estas disciplinas, que operan con datos que se pueden medir con facilidad. En STEMM, los términos cuantitativo/objetivo parecen equivalentes: cuando un científico de estas disciplinas enuncia que “la Física trabaja con datos objetivos”, está afirmando que la información con que trabajan se puede me-

dir y, por tanto, es capaz de generar una investigación científica. Si no se puede medir, no es objetivo. Son las denominadas *Hard Sciences* ('Ciencias duras'), contrapuestas a las *Soft Sciences* ('Ciencias blandas') en las que, como mínimo, la utilización de datos mesurables resulta problemática.

En los años 80 del siglo XX, se produjo en EUA una polémica que ilustra las tensiones entre las *Hard* y las *Soft Sciences*. Se propuso al Dr. Samuel Huntington como miembro de la *National Academy of Science* (Academia Nacional de Ciencia) (NAS), órgano consultor en ciencia del gobierno estadounidense. El Dr. Huntington acababa de publicar un estudio en que utilizaba el concepto "índice de frustración social". Puesto que los candidatos a la NAS se aceptaban por votación entre los integrantes de la Academia, un miembro, matemático en Yale, el Dr. Serge Lang, escribió una carta al resto negándose con rotundidad a aceptar a este investigador (recogido en DIAMOND (1987, 34)):

Esto es un completo disparate. ¿Cómo mide Huntington cosas como la frustración social? ¿Acaso tiene un medidor de frustración social? Desapruebo que la Academia [NAS] certifique como ciencia lo que son solo opiniones políticas.

— Serge Lang, profesor de Matemáticas, Yale.

El Dr. Huntington —conocido por acuñar el concepto de "choque de civilizaciones"— no fue finalmente admitido en la NAS, pese a que su candidatura se presentó en los años 1986 y 1987, al no alcanzar la mayoría de dos tercios requerida. En 1987, el Dr. Jared Diamond, profesor en la Universidad de California, intervino en esta polémica con el artículo *Soft Sciences Are Often Harder than Hard Sciences* ('Las ciencias blandas son a menudo más difíciles que las ciencias duras') y caracteriza así lo que se considera ciencia de manera estereotípica (ÍBIDEM 35):

[...] Para entender los términos ciencia blanda y dura, solo se debe preguntar a cualquier persona educada lo que es la ciencia. La respuesta que se obtenga, probablemente incluirá varios estereotipos: la ciencia es algo que se hace en un laboratorio, posiblemente la hace alguien en bata blanca con tubos de ensayo en la mano; implica realizar mediciones con instrumentos, precisos hasta varios niveles de decimales; e implica experimentos controlados y reproducibles en los que se mantiene todo bajo control a excepción de unas pocas cosas que se dejan en variación. Las áreas de ciencia que a menudo se ajustan bien a estos estereotipos incluyen gran parte de la química, la física, y la biología molecular. A estas áreas se les otorga la etiqueta favorecedera de *ciencia dura*, porque usan la evidencia sólida que pueden proporcionar los experimentos controlados y las mediciones altamente precisas.

Este estereotipo parece funcionar de manera generalizada, como denuncia un psicólogo en *Stop bullying the 'soft' sciences* ('Dejen de acosar a las ciencias blandas') (WILSON 2012):

Una vez, durante una reunión en mi universidad, un biólogo dijo que él era el único profesor presente de un departamento de ciencia. Cuando le corregí y le recordé que yo era del Departamento de Psicología, realizó un gesto desdeñoso con la mano, como si yo fuera un jugador de béisbol de las ligas menores diciéndole a un miembro de los New York Yankees que también juego a béisbol.

En respuesta a esta queja, un microbiólogo eleva a requerimientos mínimos que debe cumplir la ciencia aquello que Diamond considera estereotipos, y argumenta (BEREZOW 2012):

Así es. La psicología no es una ciencia. ¿Por qué lo podemos afirmar taxativamente? Porque la psicología a menudo no cumple los cinco requerimientos básicos para que una disciplina sea considerada rigurosa científicamente: una terminología definida con claridad, cuantificabilidad, condiciones experimentales altamente controladas, reproductibilidad y, finalmente, capacidad de predicción y posibilidad de ser puesta a prueba.

Poco después, realiza la siguiente admonición (ÍBIDEM):

Sin embargo, afirmar que la Psicología es "ciencia" es inexacto. En realidad es peor que eso. Es un intento de redefinir la ciencia. La ciencia, redefinida, ya no es nunca más el análisis empírico del medio natural; en su lugar, es cualquier análisis que espolvorea unos cuantos números por aquí y por allí. Esto es peligroso porque, ante tal definición laxa, cualquier cosa se puede considerar ciencia. Entonces, cuando cualquier cosa se considera ciencia, la ciencia ya no puede nunca más afirmar que tiene un entendimiento único de la verdad no religiosa. Este es el motivo por el que los científicos rechazan a los psicólogos. Están, con justicia, defendiendo su coto intelectual.

En efecto, la buena praxis científica exige una terminología clara, unas unidades de medida bien definidas, unas condiciones para experimentar controladas, etc. También es cierto que tanto la Psicología como la Sociología, la Economía, o la Lingüística son disciplinas más susceptibles de cometer errores de mala praxis cuando utilizan métodos cuantitativos. Por tanto, la postura radical del Dr. Lang o del Dr. Berezow deja fuera de la ciencia a las "Ciencias" Sociales y, por supuesto, a las Humanidades. Un profesor de Filosofía en la Universidad de Notre Dame (EUA), amplía esta enmienda y niega a las ciencias sociales capacidad para aconsejar a la hora de tomar decisiones (GUTTING 2012):

Si atendemos al limitado éxito predictivo y la falta de consenso en las ciencias sociales, sus conclusiones pocas veces pueden servir de guías principales para diseñar una política. En el mejor de los casos, pueden complementar el conocimiento general, la experiencia práctica, el buen sentido y la inteligencia crítica que solo podemos esperar que tengan nuestros líderes políticos.

Semejante afirmación está contextualizada justo en el tema que resulta de interés para este trabajo: el sistema educativo. Este filósofo denuncia que la mayoría de estudios sobre educación provenientes de las ciencias sociales están realizados incorrectamente, por lo que concluye que no deben ser incluidos en los informes que manejan los políticos —en este caso, el presidente de EUA, Barack Obama— en los procesos de toma de decisiones (ÍBIDEM):

Para tomar decisiones informadas sobre políticas públicas [...] necesitamos tener un sentido más preciso de la enorme diferencia en fiabilidad que existe entre ciencia dura y blanda. ¿Existe algún trabajo sobre la efectividad de la docencia que sea lo suficientemente sólido como para servir de soporte a decisiones políticas importantes?

Esta postura se denomina *cientifismo*, etiqueta con la que se caracteriza la idea de que la ciencia solo puede ejercerse desde el paradigma positivista estricto que realiza predicciones y descripciones a partir de protocolos de cuantificación, experimentación y revisión *inter pares*, es decir, el positivismo lógico surgido del Círculo de Viena durante los años 20 del siglo XX. En los años 70, GEORGESCU-ROEGEN (1996/1971, 101) criticaba esta postura acuñando el concepto de *aritmomanía* ('obsesión por los números') :

La opinión de que los conceptos dialécticos tendrían que ser excluidos de la ciencia debido a que en otro caso la infestarían con pensamiento confuso es, por tanto, una ilusión, no inofensiva, por desgracia; y ello porque esa postura ha engendrado otro tipo de confusión que infesta ahora a grandes sectores de las ciencias sociales: la aritmomanía. Basta con citar unos pocos casos procedentes exclusivamente de la economía. La compleja noción de desarrollo económico se ha reducido a un número, la renta per capita, y el espectro dialéctico de las necesidades humanas (posiblemente el elemento más importante del proceso económico) se ha cubierto desde hace tiempo con el concepto numérico incoloro de «utilidad», concepto al que, por otra parte, nadie ha sido capaz hasta ahora de dotar de un procedimiento real de medición.

De acuerdo con esta actitud aritmomaníaca (*sic*), ninguna de las Ciencias Sociales ni ninguna de las Humanidades se pueden denominar ciencia, ni pueden aplicar el método científico con garantías. ¿A qué se dedican, pues? ¿Estamos ante disciplinas que se dedican simplemente a opinar?

5.1.1 *Hard vs. Soft Science*: el dilema de la toma de decisiones

Los defensores a ultranza del concepto de ciencia como “el coto intelectual” —BEREZOW (2012) *dixit*— de las disciplinas basadas en las premisas señaladas más arriba adolecen de falta de perspectiva respecto de los límites y las aspiraciones de la ciencia y del método científico.

Según SALVADOR (1986, 40–41) las ciencias se pueden clasificar en tres grandes bloques. La matemática es en puridad una *ciencia deductiva pura*: no depende de la falsabilidad o experimentación en la realidad para considerarse ciencia; ergo no toda la ciencia es experimental. Las *ciencias empíricas o experimentales*, como las de la naturaleza, sí que utilizan la falsabilidad y la experimentación como método de trabajo. Los problemas aumentan en las *ciencias sociales* que, solo en caso de un rigor extraordinario en la aplicación del método experimental, llegan a la formulación de certezas estadísticas; es decir, lo que sucede en un porcentaje x de ocasiones —pero existe un porcentaje y en que no sucede—. En ciencias sociales, se aspira a una mera descripción y una búsqueda de correlaciones y causalidades, y pretenden profundizar en tópicos específicos más que generar leyes de aplicación universal.

La falta de perspectiva del cientifismo positivista radica en no darse cuenta de que la metodología científica de las *hard sciences* se aplica con facilidad a sistemas compuestos por unidades simples; pero en los sistemas complejos, como las sociedades humanas, en que cada humano puede ejercer su propia voluntad voluble, esta metodología resulta inaplicable si aspiramos a los niveles de certitud que se obtienen en las ciencias empíricas y deductivas (ASIMOV 2004/1988, 13):

Considere la manera en que los científicos se han ocupado de las partículas subatómicas. Hay un enorme número de estas, cada una moviéndose o vibrando de manera aleatoria e impredecible, pero resulta que este caos tiene un orden subyacente, así que podemos formular una mecánica cuántica que conteste todas las preguntas que sabemos cómo formular. Al estudiar la sociedad, situamos a los seres humanos en el lugar de las partículas subatómicas, pero ahora se añade el factor de la mente humana. Las partículas se mueven mecánicamente: los seres humanos no. Tener en cuenta las diversas actitudes e impulsos de la mente añade tanta complejidad que falta tiempo para ocuparse de todo ello.

El tiempo, en efecto, se convierte en una barrera insalvable en muchos de los temas de interés de las ciencias sociales: tanto para la recogida de datos, como para la experimentación o la validación de resultados. La sociedad evoluciona y la pertinencia de unas preguntas a la hora de diseñar, por ejemplo, encuestas, se convierte en futilidad una vez procesadas puesto que algún

suceso modifica aquello que la encuesta pretendía estudiar. Cuando se le pregunta sobre la aplicabilidad de la Psicohistoria (la ciencia de predicción del futuro en la que trabaja el personaje de Salvor Hardin con modelos matemáticos y datos sociales), este lo explica así (ÍBIDEM):

Es teóricamente posible que visite cada mundo de la Galaxia y salude a cada una de las personas de cada mundo. No obstante, llevaría mucho más tiempo que años me quedan por vivir e, incluso si fuera inmortal, el ritmo al que nacen nuevos seres humanos es mayor que el ritmo al que yo podría entrevistar a los viejos y, lo que es más importante para mi argumentación, los seres humanos mayores morirían en gran número y jamás podría llegar a ellos. [...] Podría ser que a las matemáticas les llevara demasiado tiempo procesarlo todo, incluso aunque alguien tuviera un ordenador del tamaño del Universo trabajando a velocidades hiperespaciales. Para el momento en que se hubiera recibido cualquier respuesta, habrían pasado la cantidad de años suficiente para alterar la situación de manera tan extrema como para que la respuesta no signifique nada.

Las ciencias sociales entran en la categoría definida como problemas mal estructurados (KING 2015):

Los problemas bien estructurados son problemas que están completamente definidos y se resuelven con certitud; tienen una única respuesta correcta que está disponible. También se pueden describir como problemas monológicos (por ejemplo, que se contestan en un único marco de referencia con un específico procedimiento de pasos lógicos). Un problema se considera bien estructurado cuando la complejidad del problema se conoce, o se conoce en algún grado de certitud. Un ejemplo de problema bien estructurado es resolver un problema de álgebra en forma de historia. Los problemas bien estructurados no requieren que se consideren argumentos alternativos, que se busque nueva evidencia o que se evalúe la fiabilidad de los datos o las fuentes de información. Los problemas mal estructurados, por su parte, son problemas sobre los que las personas razonables no están de acuerdo de manera razonada. Estos problemas no se pueden solucionar con la simple aplicación de un algoritmo; requieren hacer juicios basados en la fuerza de la evidencia disponible y la adecuación de un razonamiento. Problemas mal estructurados como determinar las causas de la sobrepoblación, el hambre, la polución y la inflación, son problemas de la sociedad que “no se pueden describir en un alto grado de plenitud ni se pueden solucionar con un alto grado de certitud”.

Desde esta perspectiva, los defensores radicales del paradigma positivista lógico proclaman que, a menos que un problema se estructure correctamente, es decir, excepto si se consigue formular este problema de acuerdo con los

términos expuestos (mesurabilidad, reproductibilidad, experimentación...), el problema no puede ser resuelto científicamente. Psicólogos, sociólogos, pedagogos y el resto de “científicos” sociales argumentan que este posicionamiento —sobre todo, la actitud arrogante que rezuma en algunas ocasiones— coarta las aspiraciones de generar conocimiento en las áreas más complejas de la realidad, justo de las que se encargan las ciencias blandas (DIAMOND 1987, 35):

Una caza del león o una revolución en el Tercer Mundo no caben en un tubo de ensayo. No se pueden controlar y hacer que paren o continúen a voluntad. No se pueden controlar todas las variables; a lo mejor no se puede controlar ninguna de las variables. Incluso puede resultar complicado decidir qué es una variable. Se pueden usar test empíricos para obtener conocimiento, pero los tipos de test usados en las ciencias duras se deben modificar.

Expresado sin ambages: ¿debemos renunciar a estudiar determinados fenómenos sociales y naturales porque su alto grado de complejidad no puede reducirse a unidades de medida estándar o porque su estatus epistemológico evita la reproductibilidad experimental? El cientifismo positivista, en ocasiones, da la impresión de contestar afirmativamente a esta pregunta retórica. Así, cuando GUTTING (2012) proclama que un investigador educativo no es digno de ser escuchado en la materia en la que es experto porque lo único que se puede obtener en esa disciplina son datos no fiables a partir de metodologías acientíficas, lleva al extremo la descalificación de las ciencias blandas.

Esta sublimación de una determinada manera de entender la ciencia cierra los ojos a la complejidad de las relaciones humanas. Por tanto, si solo el conocimiento obtenido de manera científica y sus guardianes (los científicos) son los capaces de generar consejo al resto de la humanidad, ¿cómo asesoramos en educación? ¿o en política? GUTTING (2012) apela al “buen sentido” e “inteligencia crítica” (vid. pág. 157) de los políticos —sin duda, ambos, conceptos *científicos* (*sic*). De hecho, este autor cae en una de las trampas que la mayoría de los estudiantes de ciencias políticas, sociología o derecho conocen de los primeros cursos de sus disciplinas MULGAN (2007, 2):

Demasiada confianza en la ética del líder implica lo que los psicólogos denominan el ‘error de atribución fundamental’: la tendencia errónea a atribuir comportamientos al carácter de las personas más que a las situaciones en que se encuentran.

Negar la palabra en un consejo asesor a quien tiene experiencia en educación por los problemas metodológicos ligados a la enorme complejidad intrínseca de la disciplina, solo puede calificarse de irresponsable. De la misma manera

que de aspectos técnicos de Física Cuántica solo pueden y deben tomar decisiones aquellos que la conocen y la trabajan día a día, se debe reconocer, con todos los errores metodológicos que se quieran poner sobre la mesa, la capacidad interlocutora de los implicados en el ejercicio de la educación, el derecho, la psicología, la pedagogía... No hacerlo supone, en sí mismo, un error metodológico, puesto que no se atenderían las expectativas ni posicionamientos de todos los agentes implicados. No se puede solucionar un problema, plantear medidas de mejora, o ejercer el derecho al consejo, sin ni siquiera escuchar al colectivo al que afecta la decisión que se toma. Si además se establece como criterio el “buen sentido” e “inteligencia crítica” de un líder, estamos delante de una concepción de la toma de decisiones basada más en la autoridad que rezuma el liderazgo que no en el consenso conseguido tras un análisis. Este razonamiento menos restrictivo se ajusta a la denominada ciencia postnormal tal como la defienden FUNTOWICZ & RAVETZ (1993, 752–753):

Cuando los problemas adolecen de soluciones sencillas, cuando los aspectos ambientales y éticos de los problemas son importantes, cuando los fenómenos mismos son ambiguos, y cuando todas las técnicas de investigación están expuestas a críticas metodológicas, en ese momento, los debates sobre su calidad no mejoran con la exclusión de los que no son investigadores especialistas y funcionarios expertos. La extensión de la comunidad de iguales es en ese punto no solo un acto ético o político: puede enriquecer positivamente los procesos de investigación científica. El conocimiento de las condiciones concretas puede determinar qué datos son robustos y relevantes y puede ayudar también a definir los problemas de las políticas. Tal conocimiento concreto, personal, no llega con naturalidad a los expertos especializados en sujetos [de investigación], cuya formación y trabajo les predispone a adoptar concepciones abstractas y generales sobre la autenticidad de los problemas y la relevancia de la información. Aquellos cuyas vidas y sustento dependen de la solución de los problemas tendrán una conciencia muy afinada sobre cómo los principios generales se desarrollan en sus “patios traseros”. También tendrán ‘hechos de amplio rango’, que incluyen anécdotas, cuestionarios informales, e información oficial publicada en medios no oficiales. Se puede argüir que adolecen de conocimiento teórico y que están sesgados por intereses personales; pero también se puede argüir igualmente que los expertos adolecen del conocimiento práctico y tienen también sus propias formas de sesgo consustanciales.

Por tanto, la complejidad y la consecuente mala estructuración de los problemas sociales, entre los que se incluyen los educativos, debe animar, más que frenar, el ansia de conocimiento. De hecho, los seres humanos vivimos en sociedad y solo a través de un mejor entendimiento de esta, se pueden generar estructuras, formas de gobierno y de gestión, educación o sanidad —por

poner ejemplos de aspectos claves de nuestra convivencia— que respondan mejor a sus necesidades. En esta línea, ÍBIDEM (753) ejemplifica con el caso del SIDA en los años 80 y 90 del siglo XX cómo ampliar el grupo de iguales que participan en el proceso de toma de decisiones y resolución de problemas en entornos con altos grados de complejidad e intereses creados:

El nuevo paradigma de la ciencia postnormal, que implica comunidades ampliadas de iguales como participantes indispensables, se ve con claridad en el caso del SIDA. En este caso, los científicos investigadores operan bajo la mirada hostil de la publicidad que implica a los pacientes, cuidadores, periodistas, guías éticos, activistas y grupos de autoayuda, así como las instituciones tradicionales de financiación, regulación y aplicación comercial. La elección de problemas y las evaluaciones de las soluciones por parte de los investigadores están igualmente sujetas a escrutinio crítico, y sus disputas sobre prioridades son igualmente expuestas en la arena pública. Hay costes: ya no es fácil para los científicos ejercer su dictadura benevolente sobre sujetos de test pasivos en el procedimiento de doble ciego en que algunos no reciben tratamiento. Pero a menos que consideremos correcto que los pacientes de esta enfermedad aterradora deberían depender enteramente de la dedicación y el celo de los investigadores, farmacéuticas y reguladores, ellos deberían ser incluidos en el diálogo, por muy irritante que se pueda poner la situación.

Las ciencias sociales y las artes y humanidades deben estudiarse no solo como producto de la necesidad explicativa fruto de la curiosidad humana, sino también como una necesidad del ser humano por entenderse a sí mismo y en relación con los demás, para así ser capaces de mejorar la convivencia humana y garantizar nuestra pervivencia como especie (DIAMOND 1987, 39):

Sobre la importancia relativa de las ciencias blandas o duras para el futuro de la humanidad, no puede haber comparación. Importa poco si progresamos en el entendimiento de la aproximación diofantina. Nuestra supervivencia depende de si progresamos en el entendimiento de cómo se comportan las personas, de por qué algunas sociedades se frustran, de si los gobiernos tienden a desestabilizarse, o de cómo los líderes políticos toman decisiones como la de pulsar o no un botón rojo.

Desde este punto de vista, negar a las ciencias sociales su protagonismo en la toma de decisiones en temas de su incumbencia, se convierte en un argumento maximalista e incluso irresponsable. De hecho, científicos adscritos a las *Hard Sciences* reconocen esta complejidad, como FEYNMANN (1998/1963, 16–17):

Pero si una cosa no es científica, si no se puede someter al test de la observación, esto no significa que esté muerta, equivocada o que sea estúpida. No

tratamos de argumentar que la ciencia es en cierto sentido buena y que el resto de cosas son en cierto sentido no buenas. Los científicos tratan lo que pueden analizar a través de la observación, y además aquello que se denomina ciencia que se conoce. Pero algunas cosas, a las cuales no les vale el método, se quedan fuera. Esto no significa que no sean importantes. De hecho, en muchos sentidos, son las más importantes. En cualquier decisión para actuar, cuando tienes que decidir qué hacer, hay siempre implicado un “debería”, y a esto no te puedes enfrentar solo con un “si hago esto, ¿qué pasará?”. Dices “Vale, ves lo que pasará, y entonces decides si quieres que suceda o no”. Pero el científico no puede dar ese paso. Puedes imaginarte lo que va a suceder, pero entonces tienes que decidir si te gusta de esa manera o no.

5.1.2 Operacionalización de conceptos en ciencia

Además, las ciencias experimentales y las ciencias sociales comparten más de lo que parece a primer golpe de vista y, de hecho, ambas utilizan el mismo principio básico para poder realizar mediciones precisas: buscan maneras de “operacionalizar” los conceptos; es decir, buscan evidencias medibles indirectas que les permitan medir conceptos que no se pueden observar directamente o con claridad.

En el citado artículo de (DIAMOND 1987, 36–37): el autor pone ejemplos de operacionalización conceptual en Ecología, Psicología e incluso de la menos sospechosa de las ciencias (Matemáticas), para demostrar que las ciencias sociales no se merecen el desprecio académico que algunos *hard scientists* muestran en público. Diamond explica cómo el dulzor de un néctar se puede medir a través de la intensidad de color que produce una reacción química; o cómo a un matemático no se le pide que operacionalice cómo se mide el adjetivo “muchos” teniendo en cuenta las múltiples culturas del mundo. Otro ejemplo actual de operacionalización por parte de la *hard science* es la teoría del *Big Bang* como origen del universo. El *Big Bang* no puede ser reproducido ni presenciado, pero se consideran pruebas de su existencia tanto el denominado ruido de fondo o radiación fósil que se detecta en toda medición de ondas espaciales, como la expansión o inflación del universo. Ambos fenómenos se consideran demostraciones de la enorme explosión que dio lugar al universo. Es decir, se acude a pruebas indirectas para medir y demostrar ideas imposibles de observar y, por tanto, cuantificar (PEEBLES 2015):

Cuando comenzamos, hace cincuenta años, se hablaba del *Big Bang*, pero era un concepto muy especulativo. Había muy poca evidencia de que hubiese sucedido. El descubrimiento de esta radiación fósil hace cincuenta años y los estudios posteriores, realizados con un detalle espectacular, han permitido

consolidar la idea de que el universo se expandió desde un estado denso y caliente.

Se debe tener en cuenta que muchas teorías consideradas científicas lo están incluso antes de ser demostradas con datos y experimentos porque se las considera, simplemente, las más plausibles y las que ofrecen una mayor capacidad explicativa y predictiva de la realidad. Así, tanto el *Big Bang* como la Teoría de la Relatividad del mismo Einstein han tardado décadas en demostrarse experimentalmente a pesar de suponer la sabiduría convencional en su campo de trabajo, en este caso, la Física Teórica. Esta falta de confirmación experimental no ha impedido que la comunidad científica de Física considerara estas hipótesis las más plausibles y coherentes. Por tanto, exigir a las humanidades y las ciencias sociales un rigor que no se aplica ni siquiera en la propia disciplina no parece una actitud respetuosa. Las ciencias sociales resultan mucho más susceptibles a la crítica fácil cuando operacionaliza conceptos (DIAMOND 1987, 39):

Desafortunadamente, operacionalizar se presta al ridículo en ciencias sociales, porque los conceptos que se estudian tienden a ser aquellos en los que a todos nos gusta pensar que somos expertos. Cualquier persona, científico o no, se siente legitimada a vociferar sobre política o psicología, y a mostrarse desdeñosa con lo que escriben los académicos de estos campos. En contraste, consideremos las frases introductorias del artículo de Lang *Aproximación diofantina sobre las variedades abelianas con multiplicación compleja*: “Que A sea una variedad abeliana en campo numérico k . Supongamos que A está en un espacio proyectivo. Que A_k sea el grupo de puntos sobre A racional sobre k ”. ¿Cuántas personas se sienten legitimadas para ridiculizar estas afirmaciones mientras defienden sus opiniones sobre las variedades abelianas?

La operacionalización de un concepto como índice de frustración social en Sociología o aprendizaje en Pedagogía puede ser discutida casi por cualquiera: desde un padre que duda del criterio de un profesor, pasando por un político o tecnócrata de una administración pública, hasta el colega de otro departamento universitario anejo a los de pedagogía o didáctica específica. La educación o cómo debemos organizar nuestra sociedad son temas que nos incumben a todos, y todos podemos opinar al respecto. Además, la libertad de expresión ampara este derecho.

El problema radica en la autoridad o reconocimiento que se le otorga a la persona que ejerce esta libertad de expresión. Un lego suele no discutir y muestra respeto por las opiniones de un médico, un matemático o un físico, pero entrará al trapo de la discusión con sociólogos, historiadores y, por supuesto, pedagogos. Se trata, pues, de un problema social, no científico. El cientifismo positivista más radical no se percata de que la ciencia es elaborada

por personas en un determinado entorno social; existen factores sociológicos, por tanto, que influyen en los procesos de generación de ciencia. Tal como afirma CAMPBELL (1969, 6) “El Locus del conocimiento científico es social”, y lo argumenta con el siguiente fragmento de Polanyi:

[...] lo llamaría el principio del control mutuo. Consiste, en el caso presente, en el simple hecho de que los científicos se vigilan los unos a los otros. Cada científico está sujeto tanto a la crítica de otros científicos como a su reconocimiento. Así es como se forma la opinión científica, lo cual refuerza los estándares científicos y regula la distribución de oportunidades profesionales. Está claro que solo colegas científicos que trabajan en campos cercanos son competentes para ejercer autoridad directa unos sobre otros; pero sus campos personales formarán cadenas de vecindarios solapados que se extienden a lo largo de todo el rango de la ciencia. Es suficiente que los estándares de plausibilidad y provecho sean iguales en cada uno de los puntos para mantenerse iguales en todas las ciencias. Entonces, incluso las más separadas de las ramas de la ciencia confiarán en los resultados que obtengan las otras y las apoyarán contra cualquier no experto que rete su autoridad.

Además de estas relaciones sociales entre miembros de la comunidad científica —o como la denomina POLANYI (1966), *sociedad de exploradores*—, está la relación de esa comunidad con la sociedad en la que se incardina. Los avances científicos no implican un impacto social instantáneo, sino que necesitan ser digeridos: todavía muchísima gente confía en la medicina homeopática y natural más que en la “occidental” a pesar de la ingente cantidad de evidencia en revistas científicas, la publicidad institucional y la mejora en la calidad de vida de los países que la adoptan; aún existen bolsas de población que desconfían de las vacunas —como el caso de difteria diagnosticado en Cataluña (MOUZO QUINTÁNS 2015)—; y más ejemplos que podrían aducirse. La ciencia y los científicos necesitan de estrategias sociales para que sus descubrimientos calen en la sociedad: a eso se dedican muchos sociólogos, politólogos y pedagogos; que en su terreno son tan *científicos* —o *acumulan tanto conocimiento*, si la etiqueta incomoda— como los positivistas lógicos más radicales.

5.1.3 La denominada ciencia básica y su torre de marfil

Existe otra etiqueta que equivale, en gran medida, a la de *hard science*: *ciencia básica*. Con esta, se remarca el hecho de que se investiga en una disciplina que está en la base, y a partir de la cual, se construye el resto de la ciencia. Así, la matemática, la física teórica, la química, y la biología adquieren el nombre respetable de ciencia básica. Una ciencia *dura* y *básica*,

sin duda, pertenece a un paradigma riguroso y respetable académicamente. Algunos científicos básicos y duros pierden la perspectiva de la finalidad última de la ciencia y la generación de conocimiento, y defienden que la ciencia se debe practicar sin tener en mente las posibles aplicaciones futuras. Es decir, una variante del tópico *el arte por el arte* de las humanidades: *la ciencia por la ciencia*. Esta estrategia, unida a la no consideración de las humanidades y ciencias sociales como pertenecientes al paradigma científico, aísla a los científicos básicos del ruido social y les permite trabajar en campos de la realidad asépticos en los que se realizan descubrimientos inmaculados: una torre de marfil.

No obstante, cualquier descubrimiento en ciencia autodenominada básica repercute —en un plazo más o menos largo— en la sociedad: que el centro del universo no era la tierra puso en tela de juicio las sagradas escrituras y la estructura social; el descubrimiento del átomo condujo a la fabricación de la bomba atómica y las consecuencias geopolíticas de su lanzamiento; los estudios en óptica y radio propiciaron desde el microscopio hasta los radares; y un largo etcétera. La ciencia conduce, en última instancia, a aplicaciones cotidianas. Se puede no saber a dónde llevará un descubrimiento, pero carece de sentido investigar por el placer o por satisfacer el ansia de conocimiento y después abandonar el proceso de indagación de encontrar una utilidad a lo descubierto (ESTUPINYÀ 2014, 114):

El doctor Gilbert m'insistia en la importància d'investigar per comprendre el funcionament de la natura sense sentir-se pressionat per si «servirà per alguna cosa». Ell argumentava que la tasca del científic era adquirir nou coneixement, i que la història ens mostrava que molts cops grans aplicacions pràctiques havien sorgit de recerca aparentment allunyada de qualsevol ús. El doctor Gilbert defensava i defensava que investigar en camps inexplorats era una font enorme de sorpreses, però de cop, em va mirar i va dir alguna cosa així com «però no ens equivoquem: la ciència bàsica no existeix. En última instància l'objectiu de tota recerca és que acabi aplicant-se i sent útil per a algú». El premi nobel es va posar seriós, i va dir-me que «fer ciència bàsica» era una decisió personal o institucional de donar per finalitzat el procés de recerca després de la publicació científica. Aquesta ciència «bàsica» era incompleta, i significava deixar el procés a mitges.

Un científico se puede especializar en ciencia básica y otro en ciencia aplicada, pero ¿cuál es mejor científico? De nuevo, aparecen variables sociales como el prestigio, que se asocia a aquello más etéreo y básico. También entran en juego otras variables sociales como la especialización en disciplinas, o la vocación bien de servicio, bien académica, de las instituciones universitarias, habitual en los países anglosajones (GARCÍA 2013, 180):

[...] Una segunda diferencia se da entre las llamadas universidades de investigación y universidades de enseñanza. En las primeras, al docente se le exige una fuerte actividad investigadora al entender que existe un vínculo fuerte entre ésta y la calidad de la enseñanza del que se beneficiarán los alumnos. En estas universidades, también llamadas en el pasado *research one institutions*, suelen servir los profesores más prestigiosos de cada disciplina y sus niveles de financiación provenientes de empresas o fundaciones privadas son mayores. [...] En las universidades de enseñanza se pone un mayor foco en la calidad de las clases que suelen ser ofrecidas por profesores titulares (raramente intervienen estudiantes, en parte porque en muchos casos estas instituciones no tienen programas de posgrado) y los grupos son más pequeños (de 20 a 25 alumnos por clase). [...] En estos centros la investigación también es un requisito para la promoción de los profesores, pero los estándares no son tan altos como en las universidades de investigación.

Por tanto, “donar per finalitzat el procés de recerca després de la publicació científica” supone una decisión social, lo cual apunta al sistema de gestión del conocimiento. Si el sistema promueve una evaluación de los investigadores basada en la pura contabilidad de artículos publicados en determinadas revistas, resulta razonable que prefieran publicar en diferentes proyectos, más que embarcarse en un largo proceso de generación de aplicaciones prácticas en uno solo; o simplemente, embarcarse en aquellos proyectos que están financiados, al margen de necesidades sociales concretas.

El mismo Estupinyà relata la manera en que esta falta de coordinación entre la comunidad científica de un país y los políticos puede conducir a situaciones absurdas, como la que sacó a la luz un brote de ISA (anemia infecciosa del salmón) en las piscifactorías chilenas durante 2007. El gobierno chileno acudió a las universidades en busca de consejo y no encontraron ningún departamento especializado. Una vez superada la crisis, que supuso la muerte del 80 % de los salmones chilenos, realizaron la misma comprobación con la industria del vino y descubrieron que solo había tres doctores en Biología de la viña en todo Chile (ESTUPINYÀ 2016):

Una pífia per ambdues bandes i el context perfecte per debatre si els científics han de tenir llibertat per a investigar el que els vingui de gust impulsats per la seva curiositat (*curiosity driven research*), o si han de tenir una visió un xic més pragmàtica i tant govern com societat marcar-los algunes prioritats i objectius (*mission oriented research*).

Las instituciones y los científicos que se escudan en los aspectos duros y básicos de sus disciplinas o campos de investigación específicos para aislarse y tomar distancia de la sociedad deberían reflexionar sobre la prioridad de su acción investigadora (ÍBIDEM):

Quan els divulgadors científics parlem d'acostar la ciència a la societat sembla que busquem que la gent i els polítics atenguin el que els investigadors volen explicar-los. És genial, però tampoc estaria malament que exploréssim la direcció inversa i acostéssim la societat a la ciència demanant a la comunitat científica que atengui algunes prioritats de la gent i els governants, que de vegades poden passar desapercebudes.

En el caso de las ciencias sociales y humanidades, el problema es idéntico, agravado ante la dificultad de contestar a la pregunta de “¿para qué sirven?”. A simple vista, parece que no se pueden aplicar. No crean objetos, ni generan tecnologías o patentes; tan solo *explican* (ESTUPINYÀ 2014, 114):

Resulta obvi que un cosmòleg que investigui l'origen de l'univers ho tindrà difícil per generar patents a partir de la seva feina, però fins i tot aquest coneixement bàsic té una aplicació, que no és cap altra que la divulgació científica. Si aquest cosmòleg fa un descobriment rellevant, l'aplicació ha de ser fer més sàvia a la humanitat. De res servirà si ho publica en una revista especialitzada i no surt dels cercles tècnics. Comunicar és una obligació.

Esta idea de no detener el proceso en las publicaciones especializadas y de reforzar la divulgación no solo remarca la utilidad de ciencias aparentemente no científicas, sino que también supone la finalidad última de alguna de estas ciencias, las cuales, al aumentar el capital de conocimiento y divulgarlo mejoran el entendimiento del mundo en que vivimos. De esa manera, la toma de decisiones se basará en una comprensión más completa del entorno. De lo contrario, se perpetúa un comportamiento investigador centrado en la carrera profesional propia y de escasa repercusión social (ÍBIDEM 115):

Recordo com si fos ahir una persona molt propera arribar a casa tota eufòrica perquè li havien acceptat el paper d'un mecanisme que podia aturar l'angiogènesi, jo preguntar-li «i ara què », i ella dir-me que se centraria en un nou projecte. «No voldries seguir amb això a veure si pot tenir ús farmacèutic , «Uuuuui... això no és la meua feina. Jo faig investigació bàsica», va contestar.

Este comportamiento parece generalizarse entre investigadores, presionados por los recortes y un sistema de rendición de cuentas que asfixia el desarrollo tecnológico (HAWKING 2015):

P. España, al igual que otros muchos países, ha visto cómo se recorta el presupuesto para la ciencia, y muchos científicos jóvenes han tenido que emigrar para encontrar trabajo. ¿Qué le diría a un joven español que esté planteándose ser científico?

R. Que se vaya a Estados Unidos. Allí valoran la ciencia porque se amortiza con tecnología.

5.1.4 Aritmomanía, Ciencias Sociales y Humanidades

No obstante, la afirmación específica de los *hard scientists* acerca del rigor en el uso del método científico dentro de las *soft sciences* es válida: se debe mejorar la utilización de análisis cuantitativos en las ciencias sociales y las artes y humanidades. En ese sentido, desde las ciencias experimentales y deductivas —siguiendo la división de SALVADOR (1986)— se adopta el rol de abogado del diablo respecto de las ciencias blandas. Sin embargo, al principio de este capítulo utilizo el sintagma afán cuantitativo (la aritmomanía de GEORGESCU-ROEGEN (1996/1971, 101)) justo para remarcar que el problema radica en la utilización de datos cuantitativos y procedimientos estadísticos en las ciencias sociales y humanidades como única manera de obtener legitimidad científica. El reputado economista Thomas Piketty pone el dedo en la llaga de su propia disciplina (PIKETTY 2014, 31–32):

Por dejarlo claro, la disciplina de Economía todavía tiene que superar su pasión infantil por las matemáticas y la especulación excesivamente ideológica, en detrimento de la investigación histórica y la colaboración con otras ciencias sociales. Los economistas están demasiado a menudo preocupados con problemas matemáticos insignificantes que solo les interesan a ellos mismos. Esta obsesión por las matemáticas es una manera fácil de adquirir la apariencia de científicidad sin tener que responder las preguntas mucho más complejas que se plantean en el mundo en que vivimos.

En efecto, el que podríamos denominar “afán cuantitativo” de las humanidades y ciencias sociales ha abocado a un número elevado de estudios a graves problemas metodológicos en la aplicación de modelos cuantitativos de análisis, o planteamientos erróneos en el diseño en la recogida de datos.

En un primer caso (caso 1), se encuentran aquellos trabajos en que las muestras resultan insuficientes o poco representativas (una muestra de unos pocos estudiantes o grupos-clase de un par de colegios). Aunque los actuales modelos de proyección estadística son capaces de generar resultados significativos a partir de muy pocos datos (como las pruebas PISA), en Ciencias Sociales y Humanidades el afán por utilizar metodologías cuantitativas para aparentar científicidad ha provocado la publicación de una cantidad significativa de trabajos con errores en el diseño de la selección de muestras. Este tipo de trabajos —muchas veces en solitario, para ámbitos reducidos como un colegio, o unos pocos en una determinada área geográfica, o de una determinada corriente pedagógica— suelen adolecer del consejo de un estadístico o metodólogo, y tampoco suelen estar asociados a proyectos de investigación más amplios —que enrolan en el proyecto estadísticos y metodólogos, y que aplican el mismo test con un protocolo estricto y uniforme—. A pesar de

utilizar para el procesamiento de los datos aplicaciones informáticas como el *Statistical Package for the Social Sciences* ('Paquete estadístico para las Ciencias Sociales') (SPSS) —o cualquier otra equivalente—, el error de base está en el planteamiento mismo del estudio. En todo caso, este tipo de trabajos meramente descriptivos y de alcance reducido aportan únicamente —si se realizan con sumo cuidado— una fotografía fija de un contexto determinado, eso sí, con números por aquí y por allá y sin más trascendencia que la memorialista.

En el segundo caso (caso 2), están los estudios que aplican la estadística a corpus de cualquier naturaleza a los que no se puede aplicar el análisis matemático sin tener en cuenta muchos otros factores. Recorro a la memoria personal para ejemplificar este error. Cuando cursaba el último año de Filología Hispánica, un profesor entró en clase quejándose amargamente de un proyecto de investigación aprobado por su departamento que proponía analizar los pronombres en los textos en catalán del siglo XIV utilizando las técnicas estadísticas, en lo que se conoce como lingüística de corpus.

Este profesor argumentaba que los textos medievales: (a) están copiados en muchos casos de textos anteriores, es decir, un texto del siglo XIV puede ser una copia (total o fragmentaria) de uno o diversos textos orales (romances, por ejemplo) o escritos del XIII, ergo los pronombres no se utilizan a la manera del siglo XIV, sino del XIII; (b) muchos de ellos están traducidos (total o parcialmente) del latín o de otra lengua, ergo no reflejan la manera de entender los pronombres por parte de un escritor catalán del siglo XIV, y para saber cómo se usa un pronombre catalán del XIV en una traducción se debería buscar la versión latina (o de otra lengua) y comprobar cómo se ha realizado la traducción, no solo analizar estadísticamente el uso de los pronombres; (c) en la Edad Media no existían gramáticas prescriptivas que regularan la escritura; ergo cada texto reflejaba la procedencia del escriba o el escritor que copiaba, redactaba o traducía el texto, es decir, catalán del siglo XIV; pero ¿cuál de los dialectos?, puesto que es sabida la separación temprana entre catalán occidental y oriental entre los filólogos hispánicos, hecho que se reflejaba en las selecciones léxicas y sintácticas (pronombres incluidos) de los "escritores" medievales.

Casi con toda probabilidad, los autores de estos hipotéticos estudios argumentarían que, aunque sea una fotografía fija de un determinado contexto (caso 1), o aunque no explique en toda su complejidad un fenómeno determinado (caso 2), suponen un primer paso para ayudar a entender los temas investigados. Es decir, los datos obtenidos ayudarán a otros a entender mejor la realidad, por lo que no son trabajos en balde: alguien los utilizará en un futuro. Justo en este argumento se encuentra el error de perspectiva de esta tipología de trabajos cuantitativos en Humanidades y Ciencias Sociales,

porque tanto en el caso 1 como en el caso 2, el esfuerzo estadístico debería integrarse en proyectos de investigación mucho más amplios y ambiciosos para adquirir entidad científica.

En el caso 1, para que los resultados pudieran aprovecharse, deberían ajustarse a plantillas de recogida de muestras y análisis idénticas a otras utilizadas con el mismo propósito, con los mismos criterios de selección de los centros educativos, sujetos y muestras. El análisis de muchas investigaciones estadísticas parciales con metodologías diversas no puede conducir a conclusiones de alcance mucho más amplio. Para que sean significativas, se debe diseñar una investigación de gran alcance en todos sus aspectos: cantidad y selección de muestras, uniformidad tanto en las plantillas de recogida como en el rol adoptado por el entrevistador, y muchos más detalles. En caso contrario, el trabajo queda cojo metodológicamente y, por tanto, inservible para su aprovechamiento futuro.

En el caso 2, la recogida estadística de datos resulta precipitada. En efecto, la Lingüística de corpus está adquiriendo una relevancia enorme en los últimos tiempos, sobre todo tras los procesos de digitalización de textos de todo tipo (bibliotecas, archivos de periódicos, revistas científicas...). La disciplina conocida como *Big Data* produce resultados de manera casi inmediata, puesto que la potencia computacional de los ordenadores ha aumentado tanto, que el manejo de datos resulta —relativamente— sencillo una vez se dominan las herramientas informáticas adecuadas. No obstante, según el ejemplo expuesto en el caso 2, antes de aplicar un análisis estadístico a un corpus determinado, se debe analizar, etiquetar y entender qué se está analizando y con qué objetivo. Como se sabe, la teoría genera los datos. Un análisis estadístico se convierte en fútil en caso de que no haya definido con exactitud los elementos que estudia (error cometido en el caso 2), y los objetivos que persigue (en el caso 2, porque la potencia de la herramienta de investigación ciega al investigador ante la posibilidad de analizar un corpus gigantesco de textos).

Así, en este último caso, se debería etiquetar cada texto y cada fragmento del texto, buscar sus fuentes, comprobar cuáles son traducciones, cuáles copias, averiguar el origen de los posibles copistas o traductores, y solo entonces arrancar el proceso de análisis estadístico. También puede suceder que, durante este proceso de etiquetado y definición de fuentes, se llegue a la conclusión de que el análisis estadístico es irrelevante o innecesario ante la imposibilidad de determinar el origen lingüístico de los textos; o que este se utilizará para intentar determinar el origen de estos. Sin duda, un proceso laborioso que se encuentra con numerosos obstáculos en el sistema actual de rendición de cuentas en las instituciones académicas e investigadoras, el cual

exige publicación continuada de *papers* para consolidar carreras académicas y justificar la asignación de fondos.

5.1.5 Chomsky y el *Big Data*: se puede predecir sin entender

Noam Chomsky denuncia en una entrevista justo este exceso de confianza en la acumulación de datos y su análisis estadístico como método de generación de conocimiento. Reconoce que el *Big Data* permite hacer predicciones, pero no genera ciencia cuando se aplica solo con ese objetivo: se sabe qué pasará, pero no la razón. Para explicar esta idea, aporta el siguiente ejemplo de la meteorología (CHOMSKY 2012):

Una manera de hacerlo es [...] “Vale, recopilaré mis *a priori* estadísticos” —por ejemplo— “Hay una alta probabilidad de que el tiempo de mañana aquí sea el mismo que el de ayer en Cleveland”, así que lo incluyo; y dónde esté el sol tendrá algún efecto; así que lo incluyo. Obtienes un puñado de asunciones como esa, pones en marcha el experimento, lo procesas una vez y otra vez y otra, lo corriges con métodos bayesianos, y consigues un *a priori* mejor. Así consigues una aproximación bastante buena de cómo va a ser el tiempo mañana. Eso no es lo que hacen los meteorólogos —ellos quieren entender cómo funciona—. Y estos son solo dos conceptos diferentes de lo que significa éxito, o de qué es un logro [científico]. En mi propio campo, el lenguaje, está por todos lados. Como en la ciencia cognitiva computacional aplicada al language, en la que el concepto de éxito que se utiliza es virtualmente siempre este. De manera que si consigues más y más datos, y mejores y mejores estadísticas, puedes conseguir una mejor y mejor aproximación a algún corpus inmenso de texto, como todos los archivos del *Wall Street Journal* —pero no aprendes nada del lenguaje—.

Por supuesto, Chomsky se está refiriendo a análisis estadístico realizado correctamente. Es decir, aunque se aplique correctamente un modelo estadístico, si se estudian grandes volúmenes de datos (neuronas, textos, genes, datos climáticos...) con cantidades ingentes de ruido —puesto que no se sabe a ciencia cierta cuáles datos son los más significativos—, el hecho de generar predicciones más o menos constatables y replicables no garantiza llegar a entender, objetivo primero de la ciencia. Estamos, por tanto, ante un tipo de “ciencia” que predice y que, por tanto, resulta útil, pero no explica.

La predicción de que Obama se convertiría en el primer presidente afroamericano de los EUA formulada por un estadístico, Nate Silver, a partir del uso intensivo de *Big Data* ejemplifica esta tendencia hacia la practicidad. Silver no solo predijo el resultado final, sino el de cada uno de los estados en particular. Este éxito le proporcionó una plaza como columnista político en el *New York Times* con su blog Five Thirty-Eight. Además

publicó un libro en 2012, titulado *The Signal and the Noise*, ‘La señal y el ruido’, que lo catapultó al éxito editorial (SILVER 2012). Su blog se publica ahora (2019) bajo el paraguas del conglomerado de medios de ESPN (<http://fivethirtyeight.com>).

El hecho de que Nate Silver pronosticara la victoria de Obama y hubiera acertado casi condado por condado los votos que recibió no explica por qué ganó. El mismo Silver, antes de dedicarse a los pronósticos políticos, aplicaba la estadística al béisbol. Aporto un ejemplo de este juego: saber el porcentaje de error de un jugador en un determinado lance del juego no explica por qué yerra. Solo un análisis posterior, seguramente no numérico —cualitativo y subjetivo—, permitirá a los entrenadores decirle al jugador cómo puede mejorar. Si, por ejemplo, un bateador falla más de la cuenta cuando le lanzan a una determinada zona de bateo, deberá entrenar con las indicaciones de su entrenador (postura, balanceo del cuerpo y del bate, *timing*...), para evitarlo; o, según la estadística, ni siquiera eso: los entrenadores lo sacarán solo ante lanzadores que estadísticamente no suelen lanzar al punto débil de ese jugador. De esa manera, optimizan su rendimiento y no necesitan practicar técnica de bateo con ese jugador.

La estadística ofrece datos, pero la interpretación y cómo enfrentarse a los hipotéticos problemas que plantean implican un nivel de análisis diferente. Siguiendo con el ejemplo del jugador de béisbol que el entrenador sabe débil en un determinado aspecto del juego: un entrenador A reubicará a los jugadores en el turno de bateo y en sus posiciones de campo para maximizar el rendimiento del equipo; un entrenador B, además de seguir los consejos de la estadística —como A—, enseñará a sus jugadores a evitar los errores y les guiará para convertirlos en mejores jugadores; un entrenador C decidirá minimizar la estadística y seguir en la manera tradicional de pensar el béisbol. Son solo hipótesis, pero con ellas deseo remarcar que el concepto de equipo, o de juego mismo, definirán cómo se utilizan las estadísticas: si están al servicio del resultado —postura lógica en el deporte profesional—, o del aprendizaje de los jugadores y el equipo —lógica en las etapas de aprendizaje—, o si son un mero invitado del juego para discusiones de salón. Un sesgo previo resulta imprescindible en todo proceso inductivo (GRIFFITHS 2015, 288):

La única manera de solucionar bien problemas inductivos es estar sesgado. Por la evidencia disponible no es suficiente para determinar la respuesta correcta, necesitas tener predisposiciones independientes de esa evidencia. Y lo bien que soluciones el problema —con qué frecuencia tus suposiciones son correctas— depende de tener sesgos que reflejan la probabilidad de las diferentes respuestas.

5.1.6 Rituales estadísticos y la conjetura Feynman

Se debe reconocer, pues, que la mala praxis en el uso de la estadística se ha institucionalizado en un sector amplio y significativo de disciplinas que utilizan metodología experimental o análisis estadístico, sobre todo —pero no exclusivamente, puesto que afecta también a las ciencias experimentales—, ligadas a las ciencias sociales y a las humanidades. Gerd Gigerenzer, Director del Centro de Comportamiento Adaptativo y Cognición del Instituto Max Planck de Desarrollo Humano, en el artículo *Mindless Statistics*, ‘Estadística sin sentido’, explica el concepto de *Null Ritual* o ‘Ritual de la hipótesis nula’ (GIGERENZER 2004, 588):

1. Formula una hipótesis nula estadística “sin diferencia en el valor esperado” o de “correlación cero”. No especifiques las predicciones de tu hipótesis de investigación y de ninguna de las hipótesis alternativas.
2. Utiliza el 5% como convención para rechazar la hipótesis nula. Si es significativa, acepta la hipótesis de investigación. Expón el resultado como $p < 0,05$, $p < 0,01$, o $p < 0,00$ (lo que sea que esté más cerca del p -valor obtenido).
3. Actúa siempre con este procedimiento.

Once años después, otros investigadores, BROCKMAN (2015) el mismo GIGERENZER (2015, 523–526), continúan denunciando este y otros errores que se cometen en estadística aplicada a investigaciones experimentales. El *leitmotiv* del libro de John Brockman, editor de la página web sobre ciencia *The Edge*, se centra, como el título del libro recoge, en *Esta idea debe morir. Teorías científicas que están bloqueando el progreso*. Son decenas de artículos breves, sobre multitud de temas distintos, escritos por especialistas en su campo. Reproduzco los títulos de los dedicados a la estadística: “La regresión múltiple como un método de descubrimiento”, “Big Data”, “Significación Estadística”, “El Poder de la estadística”, “La media”, “La desviación estándar”, “La independencia estadística”. Todos estos conceptos deben, según los autores de estos microartículos, descartarse o reformularse en profundidad para permitir el avance de la ciencia. La entrada de Gigerenzer se titula “Inferencia científica a partir de rituales estadísticos” y repite los mismos argumentos de 2004 —que no parecen haber surtido ningún efecto en una década—. Insiste en el aspecto ritual (ÍBIDEM 524), puesto que se ha convertido en una:

ceremonia colectiva o solemne que consiste en acciones ejecutadas en un orden prescrito. Típicamente, implica números o colores sagrados, engaños para evitar pensar por qué se están ejecutando las acciones, y miedo a ser castigado si se deja de actuar así.

Poco después, lo documenta en diversas publicaciones y disciplinas y, como mínimo, los datos resultan comprometedores: “En 2012, la cantidad media de p -valores en *Academy of Management Journal*, la revista estandarte de experimentos en su campo, era de ¡116 por artículo, en un rango entre 19 y 536!”; también que “Un artículo de 2011 en *Nature Neurosciences* presentó un análisis de artículos de neurociencia en *Science*, *Nature Neuroscience*, *Neuron* y *The Journal of Neuroscience* y mostró que, aunque setenta y ocho artículos hacían lo que debían, setenta y nueve usaban el procedimiento incorrecto” (ÍBIDEM 524–525); y ya en un artículo anterior (GIGERENZER 2004, 590) afirmaba que “[...] [*The Null Ritual*] se extendió a muchas ciencias sociales, médicas y biológicas, incluyendo economía, sociología, y ecología” —omito referencias—. Como ejemplo, las empresas farmacéuticas que no pueden replicar experimentos basados en el *Null Ritual* y publicados en revistas de prestigio (GODDARD & JOHNSON 2014):

[...] dues firmes farmacèutiques van anunciar recentment que només havien pogut reproduir per complet els resultats revisats i publicats d’una petita fracció d’estudis: entre un 20 i un 25 % en el cas d’una de les empreses [...] i un 11 % en el cas de l’altra. [...] La majoria d’aquests estudis provaven l’eficàcia de tractaments contra el càncer, un camp en què se sap que l’índex de fracàs de les proves clíniques és alt. Però aquests resultats no són únics en absolut. Els investigadors d’altres camps científics han observat l’escassetat de resultats experimentals reproduïbles. [...] Encara que no s’ha difós molt fora de la literatura estadística, hi ha una creixent quantitat de proves que suggereixen que els test d’hipòtesis clàssiques, tal com s’usen normalment, tendeixen a exagerar la solidesa de les tendències estadístiques.

Como conclusión, estos autores señalan al p -valor mágico del 5 % como responsable de este fenómeno (ÍBIDEM):

En resum, volem remarcar que els llindars que s’utilitzen actualment en els test clàssics de significació estadística són responsables de gran part de la falta de reproductibilitat dels estudis científics que s’ha observat en la premsa popular i en revistes especialitzades. Entre els milers d’afirmacions que apareixen publicades cada any, una gran part dels estudis marginalment significatius al nivell 0,05 són, de fet, falses troballes.

La anécdota siguiente, de la juventud de Richard Feynman (uno de los padres de la bomba atómica), resulta bastante reveladora del *Null Ritual* (GIGERENZER 2004, 603):

Cuando era estudiante de doctorado en Princeton, Feynman mantuvo una discusión con un investigador del departamento de Psicología. El investigador había diseñado un experimento, en el que ratas corrían por un laberinto en

forma de T. Las ratas no se comportaron como se predijo. Pero el investigador cayó en la cuenta de algo más, que las ratas parecía que alternaran, primero a la derecha, luego a la izquierda, de nuevo a la derecha, y así sucesivamente. Pidió a Feynman que calculara la probabilidad con la hipótesis nula de que este patrón pudiera obtenerse. Así, [Feynman] aprendió sobre el 5 % de nivel:

“Y es un principio general de los psicólogos que preparen estos test de manera que las opciones de que las cosas sucedan por casualidad sean pequeñas, de hecho, menos de 1 de cada 20. [...] Y entonces, vino y me dijo, “Calcúlame la probabilidad de que ellas alternen [a derecha e izquierda], de manera que pueda ver si es menos que una de cada veinte”. Dije, “Probablemente es menos de una cada veinte pero no es significativo”. Él dijo, “¿Por qué?”, yo dije, “Porque no tiene ningún sentido calcular después del hecho. Veamos, encontraste la peculiaridad, y seleccionaste el caso peculiar”. [...] Si él quiere poner a prueba esta hipótesis, una de cada veinte, no puede hacerlo a partir de los mismos datos que le dieron la pista. Debe montar otro experimento desde el principio y ver si [las ratas] alternan. Lo hizo, y no funcionó.”

Esta anécdota condujo a la formulación de la denominada *Conjetura Feynman* (ÍBIDEM 602):

Informar de un resultado significativo y rechazar la hipótesis en favor de una hipótesis alternativa no significa nada, a menos que la hipótesis alternativa haya sido afirmada antes de que se obtuvieran los datos.

Es decir, la Conjetura Feynman denuncia a los investigadores que esperan a los resultados estadísticos para después ver qué se puede obtener. Un experimento debe diseñarse para confirmar o desmentir una hipótesis, no para “ver qué pasa”. La teoría crea los datos, con los datos se construyen hipótesis, y para demostrarlas, se plantean experimentos; evitar las hipótesis —y por ende, la base teórica—, y analizar los datos “en crudo” trampea el método y conduce a las disciplinas involucradas al desprestigio. Incluso más, se pueden demostrar estadísticamente hipótesis “problemáticas”, y que, por tanto, el ritual de la hipótesis nula se convierta en una puerta trasera para legitimar prácticas pseudocientíficas (GODDARD & JOHNSON 2014):

Bem (2011) informa dels resultats de nou experiments que tracten de provar l'existència de la percepció extrasensorial, en els quals la hipòtesi nul·la suposa que no hi ha tal cosa i la hipòtesi alternativa suposa que sí. L'autor analitza les dades de cada experiment calculant p -valors clàssics, i vuit dels nou experiments ofereixen p -valors inferiors a 0,05. N'hi hagué vuit, de resultats significatius, a favor de l'existència de la percepció extrasensorial.

5.1.7 Los porqués del Ritual de la Hipótesis Nula

¿Por qué se ha consolidado esta práctica? GIGERENZER (2004, 588) preguntó directamente al autor del manual que la legitimó :

“¿Qué te hizo presentar la estadística como si fuera solo un martillo, en lugar de una caja de herramientas? ¿Por qué mezclaste las teorías de Fisher y Neyman Pearson en un híbrido inconsistente que cualquier estadístico decente habría rechazado?”. [...] La mayoría de los investigadores, argumentó, no están realmente interesados en el pensamiento estadístico, solamente en cómo conseguir que se publiquen sus artículos. La administración en su universidad promocionaba a los investigadores de acuerdo con el número de publicaciones, y se reforzaba, pues, la actitud de los investigadores. Y pasó la responsabilidad a su editor, que le solicitó un libro de cocina de una sola receta. Sin controversias, por favor. Su editor les había forzado a eliminar el capítulo sobre Bayes y también la oración en que nombraba teorías alternativas, me explicó. Al final de nuestra conversación, le pregunté en qué tipo de teoría estadística creía él. “En el fondo de mi corazón”, confesó, “Soy un Bayesiano”.

Si el autor me estaba diciendo la verdad, había vendido su alma por múltiples ediciones de un libro famoso en cuyo mensaje no creía. Había sacrificado su integridad intelectual a cambio de éxito. Decenas de miles de estudiantes han leído su texto, creyendo que revela el método científico. Docenas de escritores de libros de texto menos informados lo copiaron, ordeñando de él una prole de libros de texto, sin que se dieran cuenta del desastre.

Al margen de la reprobación que se merece este investigador desde el punto de vista de la ética profesional, cabe reconocer los elementos de presión social ejercidos sobre los investigadores: los colegas buscan “un martillo”, es decir, una herramienta estadística simple que legitime sus investigaciones y que les permita publicar y no complicarse la vida; la universidad promueve ese comportamiento al centrarse en la evaluación de los profesores por criterios puramente cuantitativos —cuantos más artículos publicados, mayores incentivos y una categoría profesional mejor remunerada—; y los editores buscan un manual que pueda ser publicado en múltiples ediciones, simple e inequívoco en sus planteamientos, que pueda perdurar en el tiempo inalterado. En el momento de la publicación de este manual, se produjo la tormenta perfecta en psicología que permitió este dislate: una disciplina a la búsqueda de legitimidad académica, gestores universitarios deseosos de generar publicaciones de prestigio, y editores esperando a publicar manuales y artículos en revistas para vender u obtener suscripciones. La inercia hizo el resto (ÍBIDEM 597):

Todo el mundo parece tener una respuesta a esta pregunta: ¿a quién se debe culpar por el Ritual de la hipótesis nula? Siempre a algún otro. Un estudiante de doctorado inteligente me dijo que él no quería problemas con su director de tesis. Cuando consiguió su doctorado y postdoctorado, su preocupación fue conseguir un trabajo de verdad. Pronto era profesor asistente en una universidad respetada, pero aún sentía que no se podía permitir pensar estadísticamente, porque necesitaba publicar rápidamente para obtener la plaza de funcionario. Los editores requerían el ritual, se disculpaba el estudiante, pero después de obtener la plaza de funcionario, todo sería diferente y se convertiría en un hombre libre. Años más tarde, se encontró a sí mismo de funcionario, pero todavía en el mismo entorno. Y se le pidió impartir un curso de estadística, que presentaba el Ritual de la hipótesis nula. Lo impartió. Mientras que los editores de las revistas más importantes castiguen el pensamiento estadístico, concluyó, nada cambiará.

Este ritual, en efecto, evidencia una realidad en la Academia: la tiranía de las editoriales científicas y del *peer review* asociado en la trayectoria académica y profesional de los investigadores dentro de las instituciones académicas.

5.1.8 La fragilidad del conocimiento científico

El ritual de la hipótesis nula pone en evidencia la capacidad de la sociedad a la hora de influir en los procesos de generación de conocimiento científico. También pone al descubierto la enorme fragilidad de las instituciones científicas e investigadoras. Por un momento, imaginemos que alguien interpusiera una demanda a un instituto de investigación por usar el *Null Ritual* en sus experimentos. La cadena de consecuencias afectaría a los cimientos mismos de la ciencia: más de cinco décadas de mala praxis estadística; miles de artículos académicos puestos en duda; miles de puestos de trabajo en investigación otorgados de acuerdo con méritos dudosos; cantidades ingentes de dinero público y privado malgastado en experimentos diseñados y ejecutados de manera incorrecta en multitud de disciplinas.

La ciencia no existe al margen de la sociedad. Si la sociedad no permite la experimentación científica, bien por su estructura jerárquica, bien por sus costumbres y normativas, bien por no aceptar las conclusiones científicas que contradicen el conocimiento convencional de cualquier época, la ciencia sufre un freno. La historia provee ejemplos de este hecho. La higiene en los tratamientos ginecológicos fue sistemáticamente rechazada a pesar de los esfuerzos de Ignaz Phillip Semmelweis, un médico húngaro que fue despedido y después avergonzado por sus propios colegas por afirmar que la culpa de las muertes de las parturientas se producía por la transmisión de enferme-

dades con la manos sucias tras diseccionar cadáveres u otras parturientas ya infectadas (HENAO 1999, 53):

[...] todos los grandes de la época las rechazan: Tilanus, de Ámsterdam. Schmitt, de Berlín. Simpson, de Edimburgo. La Sociedad Médica de Londres, a donde Ruth, discípulo de Heller va a dar una conferencia para exponer los resultados de Semmelweis. Scannzoni y luego Seyfert, de Praga, experimentan por 51 meses con el método de Semmelweis: declaran públicamente que no obtuvieron los mismos resultados. Klein aprovecha esto para denunciar como falsas las estadísticas publicadas por Semmelweis en 1846. Los estudiantes a su vez aprovechan para manifestar que están cansados de esos «lavatorios malsanos». Kivich, de Rottenburg, el tocólogo más célebre de Alemania, va tres veces a Viena a comprobar personalmente y no logra comprobar las conclusiones de Semmelweis [...]. Esto lleva a Hébra, partidario de Semmelweis a escribir:

«Cuando se haga la Historia de los errores humanos se encontrarán difícilmente ejemplos de esta clase y provocará asombro que hombres tan competentes, tan especializados, pudiesen, en su propia ciencia, ser tan ciegos, tan estúpidos.»

Factores como el temor a perder el trabajo —si Semmelweis tenía razón, podían promoverlo a cargos superiores y, por tanto, degradar a sus jefes—; o el temor a que se menoscabe el orgullo y buen nombre profesional —aceptar que un colega tiene razón—; o el *horror vacui* ético de caer en la cuenta que se ha estado matando a mujeres en la sala de partos por no hacer caso a un colega, provocaron retrasos en la adopción de medidas basadas en una observación científica de la realidad. Casos más conocidos, como los de Miguel Servet o Galileo, ambos procesados por sus descubrimientos, ponen cara a la resistencia al cambio incluso dentro del gremio académico, cuyos miembros particulares maniobran para mantener su estatus dentro del ecosistema antes que aceptar nuevas ideas que puedan alterarlo. Científicos y académicos no suelen reaccionar con racionalidad ante la refutación de sus ideas, como explica el economista/filósofo Nassim Nicholas Taleb al relatar la crisis económica de 1998 (TALEB 2007/2004, pos. 3829):

Se podría pensar que cuando los científicos cometen un error, desarrollan una nueva ciencia que incorpora lo que se ha aprendido de este. Cuando los académicos fastidiaron el comercio, se podría esperar que integraran tal información en sus teorías e hicieran alguna declaración heroica para anunciar que se equivocaron y que habrían aprendido algo sobre el mundo real. Nada de eso. En lugar de esto, se quejaron sobre el comportamiento de sus contrapartes en el mercado, que se lanzaron sobre ellos como buitres, y exacerbaban, pues, su desmoronamiento. El hecho de aceptar lo que ha sucedido,

sin duda lo que hay que tener valor de hacer, invalidaría las ideas sobre las que han construido por entero una vida académica.

En otra línea de resistencia al método científico, están los sectores religiosos y políticos más conservadores y tradicionalistas, los cuales presentan batalla de manera sistemática y organizada. Por ejemplo, en EUA, los grupos de presión cristianos ultraconservadores intentan que se explique la teoría creacionista o su derivado, el diseño inteligente, en el sistema educativo. Desde la misma publicación de *On the Origin of Species* de Charles Darwin en 1859, estos *lobbies* han presionado para evitar que se explique la teoría de la evolución en las aulas (BRANCH & SCOTT 2008, 3):

Los creacionistas han usado a la vez tres estrategias retóricas principales, denominadas los tres pilares del creacionismo para atacar la evolución: que la evolución no tiene soporte o está en realidad en conflicto con los hechos de la ciencia; que enseñar la evolución amenaza la religión, la moralidad y la sociedad; y que la imparcialidad prescribe la necesidad de enseñar el creacionismo junto con la evolución. El plan en caso de fracaso de estas estrategias sustituye el creacionismo por la afirmación injustificada de que la evolución es una teoría en crisis.

Esta línea de acción ha cosechado victorias, puesto que en diferentes estados de EUA se han aprobado leyes de acuerdo con alguno de estos razonamientos. La clave está en la insistencia: a pesar de ser declaradas inconstitucionales una y otra vez a lo largo de todo el siglo XX, las reformulan y vuelven a la carga pero con variaciones en otro estado. En el último estado que se promovieron estas ideas, los creacionistas se ampararon en la libertad de expresión y afirmaron que la evolución presenta lagunas, por lo que un profesor de ideas creacionistas está legitimado para explicarlas como contrapunto.

Se puede estar de acuerdo con el adagio fusteriano que afirma que “Totes les meves idees són provisionals (i que consti que no ho dic amb orgull)” (FUSTER 2003/1960, 44), pero esta provisionalidad propia del buen conocimiento científico no le quita un ápice de legitimidad. Por ejemplo, nadie duda que el sol sale por el este: ¿o podemos decir que no es un hecho, y por tanto que es discutible, porque un cataclismo podría hacer que cambiara el punto cardinal por el que saliera? La *reductio ad absurdum* que suponen estas estrategias, que realizan una lectura interesada del paradigma científico y que abusan de la tolerancia de los sistemas democráticos al respecto la libertad de expresión, demuestran que la ciencia no vive en el vacío y que necesita generar una narración que cale en la sociedad para su pervivencia, puesto que siempre existirá una narración contraria que la ponga en cuestión. Se necesita un marco social y político que permita su desarrollo, marcado por la libertad de expresión (FEYNMAN 1998/1963, 57):

Ningún gobierno tiene el derecho de decidir sobre la verdad de los principios científicos, tampoco de prescribir de alguna manera el carácter de las cuestiones investigadas. De ninguna manera, un gobierno determina el valor estético de las creaciones artísticas, ni tampoco limita las formas de expresión literaria o artística. Tampoco debería pronunciarse sobre la validez de doctrinas económicas, históricas, religiosas o filosóficas. En su lugar, tiene el deber hacia sus ciudadanos de mantener la libertad, para que esos ciudadanos contribuyan a la nueva aventura y al desarrollo de la raza humana.

Por su parte, Karl Popper remarcaba unos cuantos años antes la necesidad de democracia y de políticas concretas encaminadas a la defensa de la libertad de pensamiento como garantes de la libertad para que la ciencia florezca (POPPER 2002/1957, 143):

La Ciencia, y más específicamente el progreso científico, son los resultados no de los esfuerzos aislados sino de la libre competición del pensamiento. Por lo que la ciencia necesita cada vez más competición entre hipótesis y cada vez más, test rigurosos. Las hipótesis en competencia necesitan representación personal: necesitan defensores, necesitan un jurado, e incluso un público. Esta representación personal se debe organizar institucionalmente si deseamos que funcione. Estas instituciones tienen que pagarse y protegerse por ley. En último lugar, el progreso depende muy principalmente de factores políticos; de instituciones políticas que salvaguarden la libertad de pensamiento: de la democracia.

No obstante, Popper era consciente de la fragilidad de este *statu quo* democrático y tolerante —del cual se aprovechan, por ejemplo, creacionistas y otros grupos extremistas—, y puso sobre el tapete la denominada paradoja de la tolerancia (ÍBIDEM 581):

Es menos conocida la paradoja de la tolerancia: la tolerancia sin límites conduce a la desaparición de la tolerancia. Si extendemos la tolerancia ilimitada incluso a aquellos que son intolerantes, y no estamos preparados para defender una sociedad tolerante contra el ataque del intolerante, entonces el tolerante será destruido, y la tolerancia con ellos. [...] Deberíamos reclamar que cualquier movimiento que predique la intolerancia se sitúa a sí mismo fuera de la ley, y deberíamos considerar como crimen la incitación a la intolerancia y la persecución, de la misma manera que deberíamos considerar criminales la incitación al asesinato, al secuestro o a la recuperación del tráfico de esclavos.

De hecho, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (<http://dudh.es>) se blindó a esta paradoja:

Artículo 30

Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

5.2 La dificultad inherente de interpretar estadísticas

En prensa, resulta habitual encontrar titulares como los siguientes:

- El Complejo Educativo Mas Camarena supera a Finlandia en las pruebas PISA. (EL MUNDO 2018)
- Los 'coles' españoles mejores que Finlandia: qué revela el PISA de los centros educativos. (BARNÉS 2018)
- Un colegio de la Comunitat supera a Finlandia, Corea o Japón en 'PISA para Centros Educativos'. (EUROPA PRESS 2016)
- Un grupo significativo de colegios privados españoles supera a Finlandia en las pruebas PISA para Centros Educativos. (CICAE 2016)

Reproduzco algún fragmento y algunos de los datos estadísticos aportados en estos artículos. Comienzo por EL MUNDO (2018):

Los alumnos han sacado 559 puntos en Lectura, 543 puntos en Ciencias y 560 puntos en Matemáticas, lo que sitúa al colegio por encima de los centros entre los 15 mejores países del mundo analizados por la OCDE.

De BARNÉS (2018), aporoto esta tabla:

Resultados de 'PISA for Schools'

Grupo de 20 centros CICAE, febrero de 2018

	Lectura	Matemáticas	Ciencia	Media
CICAE	553	571	555	559.7
Singapur	535	564	556	551.7
Japón	516	532	538	528.7
Canadá	527	516	528	523.7
Finlandia	526	511	531	522.7
Corea	517	524	516	519
Alemania	509	506	509	508
Reino Unido	498	492	509	499.7
Francia	499	493	495	495.7
Media OCDE	493	490	493	492
España	496	486	493	491.7
EEUU	497	470	496	487.7

Figura 5.1: Datos de PISA for Schools en el Informe CICAE (2016).

En EUROPA PRESS (2016) se explica por qué la Cicae (Círculo de Calidad Educativa) solicita el examen PISA para centros educativos (<http://www.pisaparacentroseducativos.es>):

Las pruebas se hicieron durante el pasado mes de febrero a 900 alumnos de 15 años, con los mismos exámenes competenciales y criterios de valoración utilizados en la evaluación PISA de 2012, que es el año utilizado para este estudio comparativo. El objetivo, según CICAЕ, era conocer el rendimiento de sus centros en el contexto internacional, comparándose con otros del mismo entorno socioeconómico.

Por último, de (CICAЕ 2016):

El nivel del 10 % de los estudiantes con rendimientos más altos de estos centros privados españoles es superior al del 10 % de los mejores alumnos de Japón, Corea y Finlandia, en Lectura y en Matemáticas. Y aunque en Ciencias los resultados no son tan aplastantes, sí están muy por encima de los del resto de España y del conjunto de la OCDE. Además, también en Ciencias el promedio de todos los estudiantes de los colegios de CICAЕ está por encima del de los mejores países europeos en esta materia, como Finlandia, Alemania, Reino Unido o Francia.

Dejo de lado que, a excepción del artículo de BARNÉS (2018), no aparece ningún autor responsable de los textos, hecho que suele indicar en estos casos que se trata de textos con una clara intención publicitaria. En mi opinión, sucede justo esto en estos artículos: se aportan datos que pueden —e incluso deben— interpretarse de una manera alternativa.

En primer lugar, cabe señalar el error a la hora de comprender las estadísticas: no resulta razonable comparar el percentil intermedio de un colectivo pequeño (los 20 colegios de Cicae, con 900 estudiantes) con el percentil intermedio de otro colectivo mucho mayor (la media de todo un país, por pequeño que sea). En segundo lugar, y al hilo del sesgo anterior, no es razonable comparar colegios privados de estudiantes seleccionados por nivel socioeconómico o rendimiento académico con los estudiantes “en la media” de un país entero. Si presentamos los datos desde otra perspectiva se puede llegar a una conclusión diferente a la que pretenden vender estas noticias: los datos denuncian cómo estos centros juegan con las cartas marcadas, puesto que evitan matricular a estudiantes de rendimiento o nivel socioeconómico bajo.

En la tabla siguiente, he ordenado los países en orden descendente a partir del porcentaje de estudiantes en el nivel 6 de rendimiento, el más alto. Se puede observar que los datos de España en conjunto flaquean justo en los niveles altos, y se acumulan estudiantes en los niveles 2, 3 y 4 (61,1 %) y entre el nivel 1 y 2, el 37 %.

	Students at the different levels of proficiency in reading, as a percentage of all 15-year-olds																	
	15-year-olds not covered by the PISA sample ^a		Below Level 1b (below 262.04 score points)		Level 1b (from 262.04 to less than 334.75 score points)		Level 1a (from 334.75 to less than 407.47 score points)		Level 2 (from 407.47 to less than 480.18 score points)		Level 3 (from 480.18 to less than 552.89 score points)		Level 4 (from 552.89 to less than 625.61 score points)		Level 5 (from 625.61 to less than 698.32 score points)		Level 6 (above 698.32 score points)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Singapore	4.1	(0.7)	0.3	(0.1)	2.4	(0.2)	8.0	(0.4)	16.2	(0.5)	25.1	(0.7)	26.2	(0.7)	14.1	(0.6)	3.5	(0.3)
Canada	16.5	(0.8)	0.3	(0.1)	1.7	(0.2)	6.9	(0.4)	15.9	(0.5)	24.8	(0.6)	22.2	(0.6)	9.7	(0.5)	2.0	(0.2)
Finland	2.7	(2.3)	0.6	(0.1)	2.6	(0.3)	7.6	(0.5)	17.1	(0.9)	28.9	(1.2)	27.1	(1.1)	11.4	(0.7)	1.9	(0.3)
Korea	8.3	(1.2)	0.6	(0.2)	3.1	(0.4)	8.7	(0.6)	17.7	(0.9)	28.5	(1.0)	23.4	(1.1)	9.9	(0.8)	1.7	(0.3)
Japan	5.3	(1.2)	0.6	(0.2)	2.8	(0.4)	8.7	(0.7)	18.8	(1.0)	28.9	(0.9)	24.7	(1.0)	9.0	(0.8)	1.2	(0.2)
OECD average	11.0	(0.3)	1.1	(0.0)	4.6	(0.1)	11.8	(0.1)	20.5	(0.1)	24.9	(0.2)	18.5	(0.1)	6.6	(0.1)	1.0	(0.0)
Spain	9.1	(1.2)	0.7	(0.1)	3.2	(0.3)	10.9	(0.7)	22.2	(0.8)	29.3	(0.9)	19.6	(0.8)	4.7	(0.5)	0.3	(0.1)

PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education - © OECD 2016

Annex B1

Annex B1.4 Annex B1.4 Results (tables): Reading performance among 15-year-olds

Version 1 - Last updated: 05-Dec-2016

Disclaimer: <http://oe.cd/disclaimer>

Table I.4.1b

Percentage of 15-year-olds at each proficiency level in reading

Figura 5.2: Algunos datos de PISA 2015 ordenados por niveles de rendimiento en lectura.

Ahora observemos con atención estos mismos datos pero en los centros privados de Cicae.

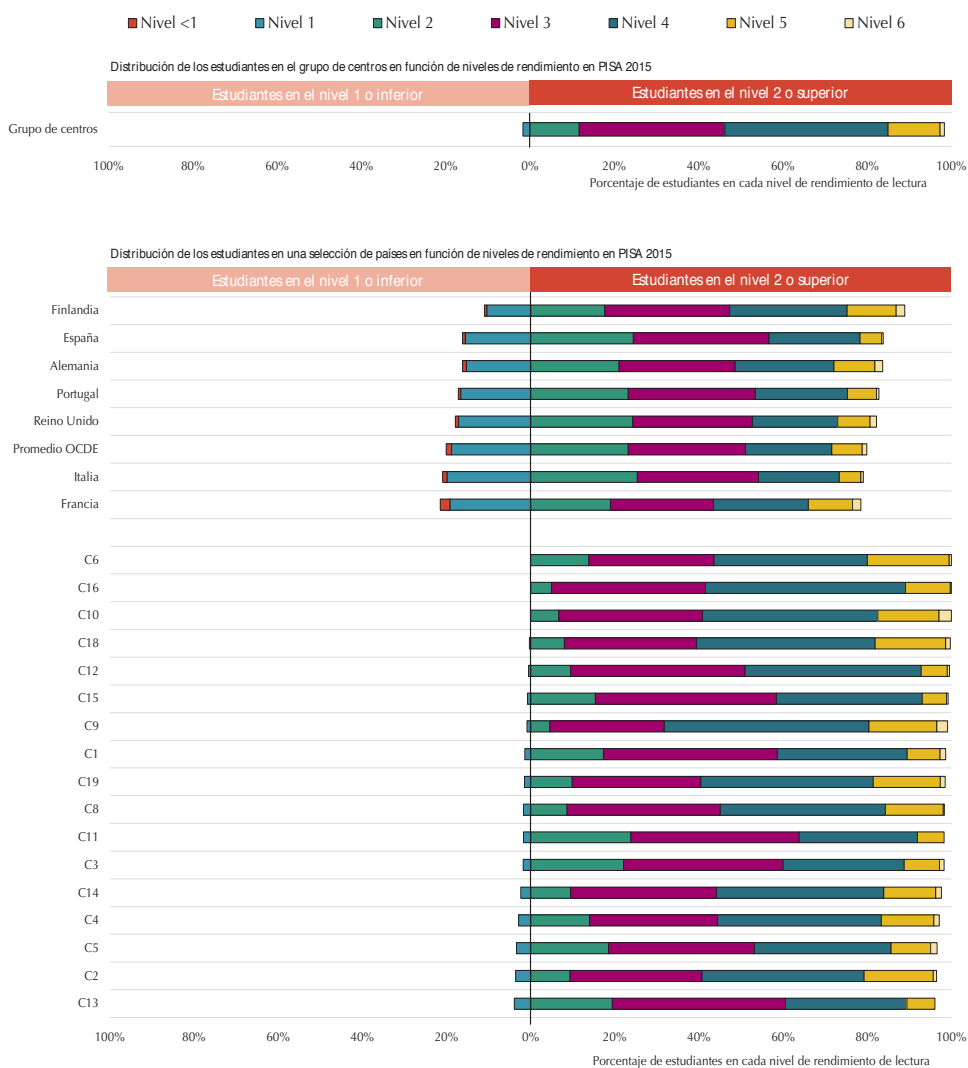
En las figuras de las dos páginas siguientes, se puede comprobar cómo en los centros de Cicae no hay apenas estudiantes de nivel 1: sus estudiantes comienzan en el nivel 2, y tampoco muchos. ¿Por qué esa infrarepresentación constante en los 15 centros de los niveles inferiores de rendimiento (Figura 5.3)? Esto explica —en parte, no en su totalidad— su media tan elevada (la que se destaca en los titulares de prensa). Sin estudiantes de bajo rendimiento, se eleva la media por pura aritmética y además, se establece una comparación con centros o países que deben incluir estudiantes de bajo rendimiento. Se puede comprobar más visualmente en los dos gráficos siguientes, sobre todo en el segundo (Figura 5.4, en páginas siguientes).

En este mismo informe, se reconoce que (ÍBIDEM 64):

Si bien los resultados fueron generalmente positivos, también revelaron la existencia de áreas de mejora, particularmente cuando se mira la distribución del nivel de competencia en comparación con los sistemas escolares de alrededor del mundo. Además, los centros reconocieron que, en el contexto español, estaban relativamente favorecidos en cuanto a la situación socioeconómica de sus alumnos.

Considero que la “situación socioeconómica de sus alumnos” por sí sola no explica estos resultados: falta añadir la selección de alumnado por rendimiento (vid. pág. 259). ¿Acaso no existen estudiantes de nivel 1 entre los de nivel socioeconómico alto? Supone una anomalía el hecho de que en estos centros no aparezcan apenas estudiantes de nivel 1 y apenas unos pocos en el nivel 2, y esto no solo explica cómo suben las medias, sino también la menor diversidad de niveles de los estudiantes, lo cual se supone que facilita, por

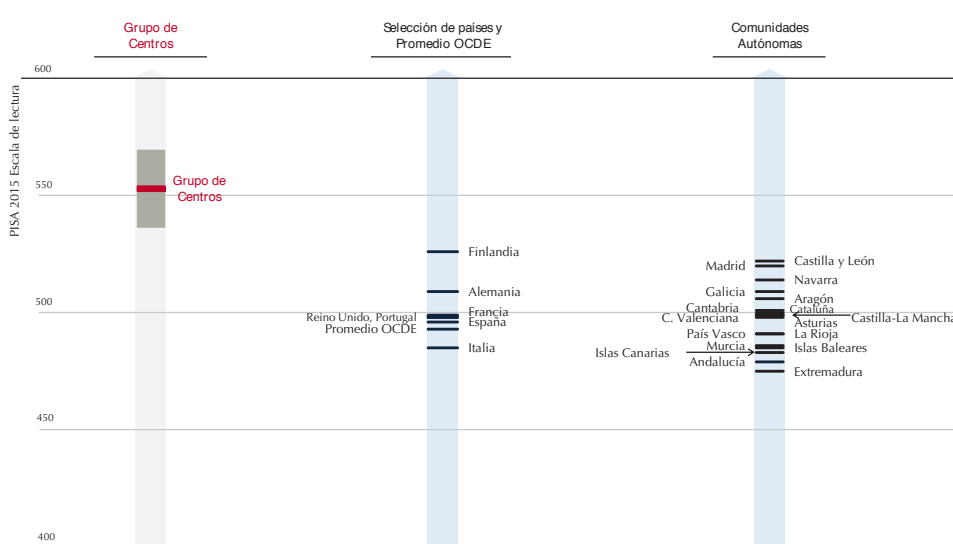
Gráfico 4.4 ■ **Cómo es la distribución de los niveles de competencia del alumnado en el grupo de centros y en cada uno de los centros educativos en relación con la del alumnado en España, en el conjunto de países de la OCDE y en otros países seleccionados de la OCDE en lectura en el PISA 2015**



Nota: Los resultados de C7, C17 y C20 no han alcanzado los niveles mínimos de estudiantes participantes en la evaluación. Por lo tanto, estos centros forman parte de los resultados del grupo de centros, como el cálculo del promedio, pero se han eliminado de los gráficos donde su resultado individual no es completamente comparable con el del resto de centros.

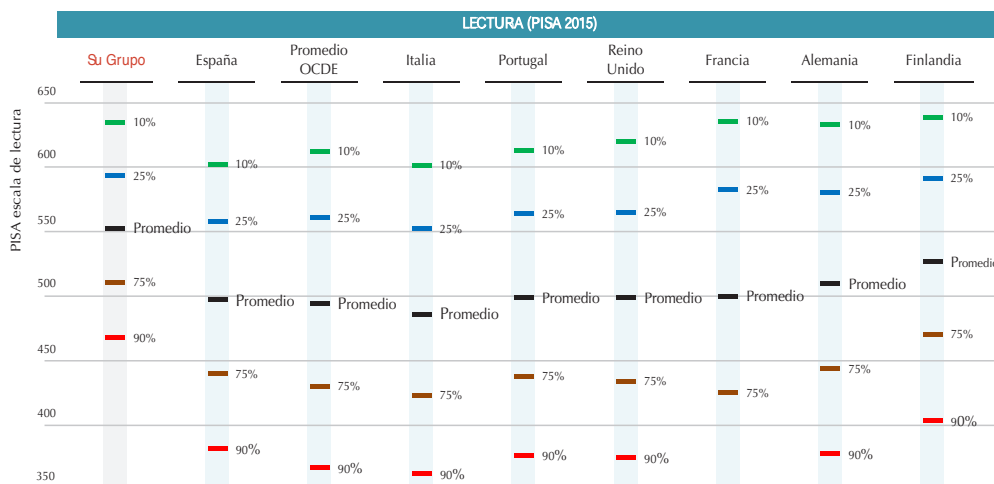
Figura 5.3: Datos por niveles de rendimiento en lectura de centros de Cicae en PISA 2015.

Gráfico 4.1 ■ **Dónde se sitúa el grupo de centros educativos en relación con España, con algunos países seleccionados, con el conjunto de los países de la OCDE y con las comunidades autónomas españolas en lectura en el PISA 2015**



Nota: Las barras sombreadas situadas por encima o por debajo de las puntuaciones medias representan el intervalo de confianza del 95%. En otras palabras, en el caso de los resultados del grupo de centros, se puede tener una confianza del 95% en que si se administrase la prueba en el grupo de centros varias veces, su puntuación media de rendimiento se encontraría dentro de este intervalo de confianza.

Gráfico 4.2 ■ **Cómo se sitúan los estudiantes del grupo de centros en comparación con los estudiantes de España, del conjunto de países de la OCDE y de algunos países seleccionados en lectura en el PISA 2015**



Nota: La leyenda "10%" ("25%", "75%" y "90%" respectivamente) hace referencia a la puntuación más baja del 10% (25%, 75% y 90% respectivamente) de estudiantes con el rendimiento más alto. Dicho de otro modo, el 10% (25%, 75% y 90% respectivamente) de los estudiantes rinden por encima de la puntuación indicada.

Figura 5.4: Datos de rendimiento en lectura de centros de Cicae comparado con países y comunidades autónomas en PISA 2015.

ejemplo, la docencia y genera un mejor clima en el centro, comprometido con la excelencia.

Además, si se observa el siguiente gráfico del mismo informe (Figura 5.5, en página siguiente), se constata un dato curioso: en estos centros, a pesar de estar centrados en la excelencia, no forman más estudiantes que destaquen en los tres indicadores a la vez (Lectura, Ciencias y Matemáticas) que en el resto de centros que incluyen todo tipo de estudiantes —y no pueden o no quieren seleccionar a sus estudiantes por rendimiento— (ÍBIDEM 92).

Gráfico 5.2 ■ **Alumnos situados en los niveles de competencia más altos y más bajos en todas las áreas dentro del grupo de centros y dentro de los centros en otros países**

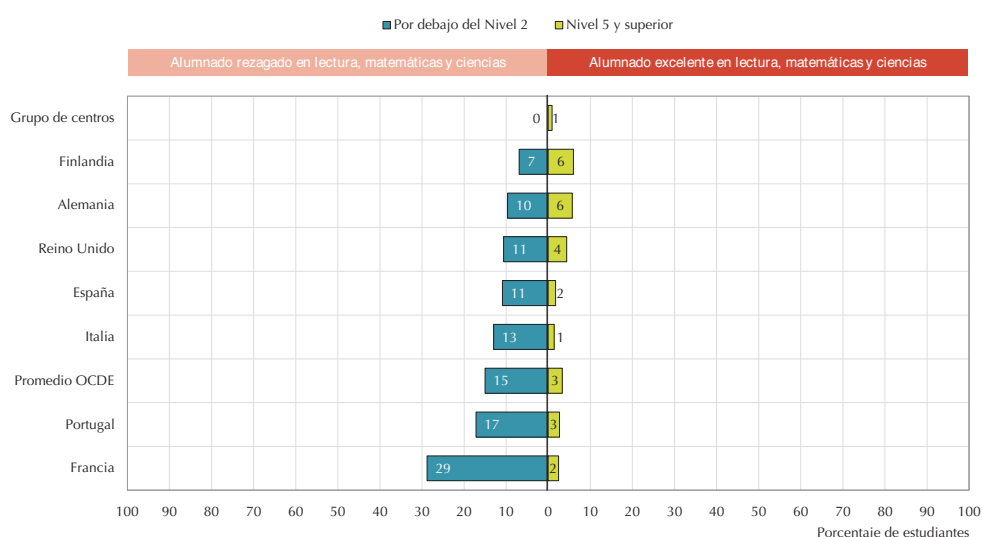


Figura 5.5: Datos estudiantes en percentiles más altos y bajos de rendimiento en Cicae en PISA 2015.

Es decir, en España en conjunto, PISA y el resto de informes de la OCDE revelan virtudes como la escasa variabilidad de nivel entre colegios y regiones. Así lo explica el creador y director del informe PISA, Andreas Schleicher, en SCHLEICHER (2018 a):

R. [...] Hay un gran debate en España sobre las diferencias de rendimiento entre regiones, pero solo hay entre un 10 y un 15 % de variación. La diferencia es mucho mayor dentro de cada colegio. Si te centras demasiado en el nivel político —esta región o este colegio lo hacen mejor que este otro—, te olvidas de que mucha gente se está escurriendo por las grietas del sistema. [...]

P. La publicación del último PISA provocó que muchos reparásemos en la diferencia en el rendimiento entre comunidades autónomas, pero usted no le concede tanta importancia.

R. La diferencia entre colegios es, de hecho, muy pequeña. Es un logro de España: ha sido capaz de alcanzar un rendimiento sólido de todo el sistema educativo, apenas hay diferencias entre los colegios privados y los públicos. Pero cuando utilizas ese criterio, pierdes de vista al estudiante como persona que aprende, y la gran brecha se encuentra en la diferencia entre individuos. España se enfrenta a ello de forma mecánica: si no lo haces bien, tienes que repetir, o estudiar más, o irte a otro entorno. La clave está en que te entiendan como estudiante: ¿tengo el tiempo como profesor para comprenderte? ¿Conozco a mi clase? ¿Cómo puedo apoyarte? Ahí se encuentra el margen de mejora en el rendimiento de España. El foco político y periodístico se encuentra en las instituciones políticas, como la escuela o la región, pero incluso el mejor colegio o la mejor comunidad pueden mejorar para que llegue a todos los alumnos. Todos los estudiantes pueden aprender, pero ¿cómo descubrimos los talentos extraordinarios de los alumnos ordinarios? Ese es el reto.

Parece como si los colegios privados de Cicae pidan que se realice un *PISA for Schools* para “validar” su nivel y filosofía educativa, cuando en realidad las diferencias con el resto de centros “en la media” apenas son relevantes a nivel estadístico; de nuevo SCHLEICHER (2018b) en otra entrevista:

P. Usted no distingue entre la titularidad de los colegios.

R. Si analizo PISA y elimino el contexto social, en España no hay diferencia en la calidad entre pública, concertada y privada. No veo una ventaja específica. La privada en España se ha convertido en una forma de segregar a los alumnos por su contexto social, pero no parece muy efectiva a la hora de elevar la educación, al menos de acuerdo con los resultados de PISA.

Sí que son relevantes, por supuesto, en cuanto a prestigio y “capital cultural” —no mencionado ni medido en los informes—, dado que la presencia constante en los medios de comunicación de los *rankings* desvía la atención respecto de los problemas que afectan por entero al sistema: el abandono escolar temprano y el papel exagerado de la universidad en la cualificación profesional de los estudiantes. Además, tal como se trata en este apartado que analiza la dificultad inherente a la hora de entender estadísticas, se presentan los datos de manera parcial e interesada, con gráficos o tablas que remarcan este u otro aspecto y hacen caer en la trampa de la interpretación errónea al lector poco atento.

Para entender lo que plantea Schleicher en las dos citas referidas en la página anterior solo se necesita cambiar la escala de las gráficas aportadas en la página 249: si en vez de presentarse en el margen de 400 a 600 (en la primera gráfica señalada como 5.4) se presentara en el margen de 0 a 600, y

en el margen de 0 a 650 (como en la segunda gráfica señalada como 5.4) la diferencia llamaría mucho menos la atención.

Lo ejemplifico con una evidencia comparativa aportada por GALINDO (2016, 170) en un artículo en que denuncia justo las manipulaciones en la presentación visual de datos estadísticos. Aquí mismo, el gráfico manipulado; disponible en la página siguiente, el autor aporta la escala “más realista”, en la cual se aprecia la bajada de una manera menos brusca.



Figura 2. Castilla la Mancha televisión. 2014.

Figura 5.6: Ejemplo de gráfico manipulado en la representación de la escala.

Otra analogía sirve para entender este —a mi juicio— uso tendencioso de la estadística: ¿podemos comparar “en crudo” el nivel académico de los estudiantes de Harvard, Yale u Oxford, sometidos a una fuerte selección previa de acuerdo con parámetros académicos y/o socioeconómicos, con los estudiantes de la Southeastern Louisiana University o la Universidade Federal de Alagoas (en uno de los estados más pobres de Brasil) en las que estuve invitado durante mi etapa predoctoral? La respuesta es no: sus objetivos institucionales son diferentes. Las dos universidades en que estuve invitado se centran en dar servicio a la comunidad que sirven, cualesquiera que sea el nivel del estudiante y aspiran a certificar y formar a sus pupilos para que trabajen e intenten subir en el ascensor social educativo.

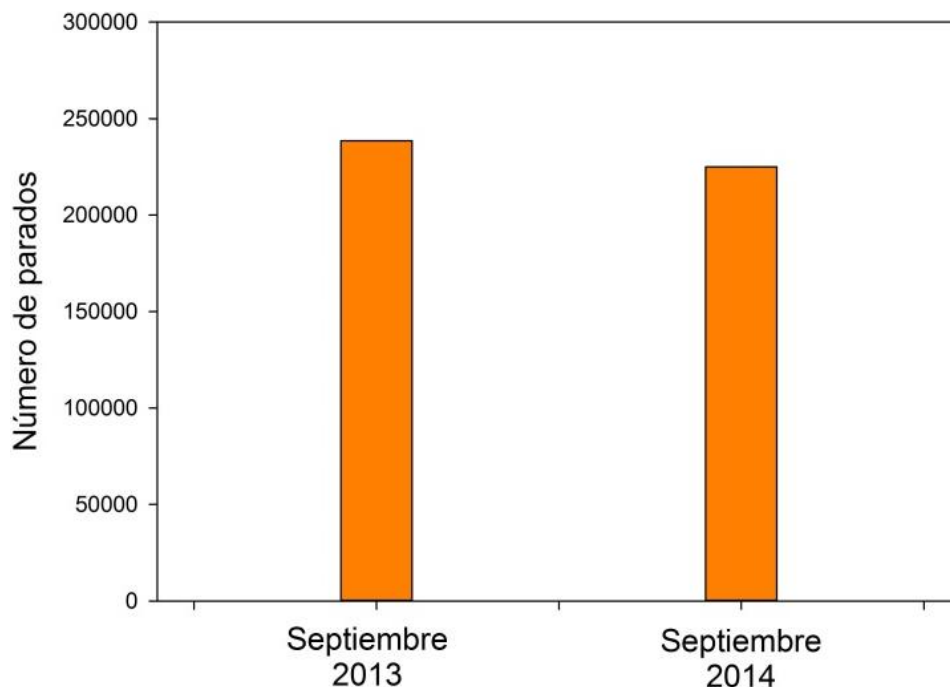


Figura 3. Gráfica corregida.

Figura 5.7: Ejemplo de gráfico anterior presentado sin equívoco.

Harvard, Yale u Oxford aspiran, además, a la excelencia académica e investigadora y preseleccionan estudiantes por nivel socioeconómico o académico para trabajos de alta especialización o de prestigio (y salario) elevado. Ambos objetivos son razonables, pero no permiten una comparación puramente cuantitativa sin un análisis cualitativo posterior.

El titular de prensa más adecuado que he sabido encontrar para las estadísticas aportadas por la Cicae aparece en el diario digital *Infolibre* (MUNÁRRIZ 2017): “Colegios privados pagan por sus propios informes PISA y se promocionan con los resultados”.

No obstante, la incompreensión o error en la interpretación estadística no se debe solo a causas “sociológicas” —la manera interesada en que se presentan o “cocinan” los datos—, sino también a una razón mucho más fisiológica, de base cognitiva. Pensar racionalmente cansa (KAHNEMAN 2012, pos. 782–788):

Para la mayoría de las personas, mantener una línea coherente de pensamiento y el esfuerzo ocasional del pensamiento requieren también, la mayor parte del tiempo, autocontrol. Aunque no he hecho un sondeo sistemático,

sospecho que el cambio frecuente de tareas y el trabajo mental apresurado no son intrínsecamente placenteros, y que las personas los evitan en lo posible. Esto es lo que hace que la ley del mínimo esfuerzo sea una verdadera ley. Incluso sin el apremio del tiempo, mantener una línea coherente de pensamiento requiere disciplina. Alguien que observara el número de veces que consulto el correo electrónico o examino la nevera durante una hora dedicada a escribir, podría razonablemente inferir un impulso a escapar y concluir que esa ocupación requiere más autocontrol del que yo soy capaz.

Este Premio Nobel de Economía, en *Pensar rápido, pensar despacio* (ÍBI-DEM), expone los descubrimientos sobre el papel de la inteligencia, la racionalidad, los sesgos, las heurísticas y las emociones en los procesos de toma de decisiones. Este pequeño experimento esboza las ideas que explica (ÍBI-DEM pos. 876–886):

Consideremos, por ejemplo, este sencillo problema. No hay que intentar resolverlo, sino solo seguir la intuición:

Un bate y una pelota juntos cuestan 1,10 dólares. El bate cuesta un dólar más que la pelota. ¿Cuánto cuesta la pelota?

Ruego al lector que durante unos segundos intente contestar mentalmente la pregunta antes de continuar con la cita:

Un número nos viene enseguida a la mente. Este número es, no hace falta decirlo, 10: 10 centavos. La marca característica de este fácil problema es que evoca una respuesta que es intuitiva, atractiva y falsa. Pero hagamos las cuentas. Si la pelota costase 10 centavos, el coste total sería de 1,20 dólares (10 centavos la pelota y 1,10 el bate), no 1,10 dólares. La respuesta correcta es 5 centavos. Es seguro que la respuesta intuitiva también les vino a la mente a quienes acabaron dando el número correcto; de algún modo, ellos sabían cómo resistirse a la intuición.

Según la terminología usada por Kahneman, tomamos decisiones rápidas, intuitivas y automáticas con el denominado Sistema 1, mientras que las decisiones lentas, racionales y concienzudas se toman con el Sistema 2. A lo largo del libro, expone cómo los seres humanos somos mucho menos racionales de lo que nos imaginamos y dejamos que el sistema 1 controle al sistema 2 en más ocasiones de las que somos conscientes. En el libro, el autor repasa estas situaciones, y deja constancia de que, a la hora de tomar decisiones, se aplican heurísticas simplificadoras, se aplican sesgos, se generaliza, se usa prejuicios, o se interpreta erróneamente la estadística (incluso por parte de profesionales).

Por ejemplo, en el capítulo 10 de KAHNEMAN (2012), se expone los efectos de la Ley de los Números Pequeños, la cual explica que en muestras (o grupos, o poblaciones) pequeñas, las anomalías se notan más y pueden conducir a tomar decisiones erróneas por haber realizado inferencias causales a partir de esas anomalías. Cito un ejemplo descorazonador en el ámbito educativo (ÍBIDEM pos. 2417–2431):

[...] Howard Wainer y Harris Zwerling. Su ensayo se centraba en el caso de una gran inversión, de 1.700 millones de dólares, que la Fundación Gates hizo para seguir indagando en las características de los colegios que ofrecen mejor educación. Muchos investigadores han buscado el secreto del éxito en la educación identificando los mejores colegios con la esperanza de descubrir lo que los distingue de los demás. Una de las conclusiones del estudio era que la mayoría de estos colegios son, de promedio, pequeños. En un estudio de 1.662 colegios de Pensilvania, por ejemplo, 6 de los 50 mejores eran pequeños, lo que supone una sobrerrepresentación en un factor de 4. Estos datos animaron a la Fundación Gates a hacer sustanciales inversiones en la creación de pequeños colegios, en ocasiones dividiendo colegios grandes en unidades más pequeñas. Al menos la mitad de una docena de otras instituciones destacadas, como la Fundación Annenberg y la Pew Charitable Trust, se unieron al esfuerzo, al igual que el programa de pequeñas comunidades educativas del Departamento de Educación de Estados Unidos.

Esto seguramente tendrá para muchos su sentido intuitivo. Es fácil construir una historia causal que explique por qué los colegios pequeños son capaces de proporcionar una educación mejor y formar colegiales de alto rendimiento, dándoles más atención personal y estímulo del que recibirían en los colegios grandes. Desafortunadamente, el análisis causal es inútil porque los hechos son falsos. Si los estadísticos que informaron a la Fundación Gates se hubieran preguntado por las características de los peores colegios, habrían encontrado que los malos colegios también tienden a ser más pequeños que la media. La verdad es que los colegios pequeños no son mejores por término medio; son simplemente más variables. Los colegios grandes, dicen Wainer y Zwerling, tienden a arrojar mejores resultados, especialmente en los grados superiores, donde se da una notable variedad de opciones curriculares.

La Ley de los Números Pequeños pone en evidencia las estadísticas aportadas por *Pisa for Schools* para las escuelas de Cicae que enmarcan este capítulo: ¿centros escolares pequeños y homogéneos (socioeconómicamente) en exceso, sin casi ningún estudiante de bajo rendimiento, con tendencia a los percentiles altos de rendimiento y con resultados similares entre ellos en quince lugares (colegios) diferentes (vid. pág. 186)? Esta conjunción de factores debería poner en guardia a una mente despierta porque, según la estadística, en grupos o muestras pequeñas, la diversidad de resultados y las excentricidades y la

variabilidad son la norma, no la homogeneidad. Esa muestra no representa el sistema. Resulta lícito sospechar que obtienen los resultados gracias a la selección de la muestra, no por las medidas educativas que adoptan.

Acabo este apartado sobre las dificultades de entender y aplicar la estadística con ejemplos de medicina; primero una noticia en prensa (NUÑO 2018):

El problema radica en que algunos médicos malentienden los resultados de las pruebas o piensan que son más precisas de lo que son. Eso quiere decir que a veces toman decisiones médicas basadas en suposiciones incorrectas, pensando que los pacientes sufren enfermedades que no tienen.

Lo relata Daniel Morgan, profesor asociado en la Escuela de Medicina de la Universidad de Maryland, en *The Washington Post*: el problema que enfrentan los médicos es un malentendido básico de probabilidad. Si la enfermedad x tiene una prevalencia de uno en 1000 (o lo que es lo mismo, una de cada 1.000 personas la tendrá), y la prueba para detectarla tiene una tasa de falsos positivos del 5 por ciento (es decir, que cinco de cada 100 sujetos darán positivo y en realidad no la tendrán), en caso de que el resultado de un paciente de positivo... ¿cuáles son las verdaderas probabilidades de que tenga la enfermedad? Pues, efectivamente, un 95 %, lo cual es muy peligroso.

Es peligroso porque significa que de 1.000 personas, todas con la misma probabilidad de tener una enfermedad, solo una la sufriría. Hasta ahí todo es correcto. Pero las pruebas de las 999 restantes producirían un falso positivo en un total de 50 de ellas.

Un sociólogo cuenta otros casos incluso más graves en un breve boletín de la Organización Mundial de la Salud; por ejemplo, el siguiente (GIGERENZER 2009):

[Diferencia entre] Riesgos relativos y absolutos. El Comité de Seguridad del Medicamento Británico publicó un aviso en 1995 de que la tercera generación de píldoras anticonceptivas orales aumentaban el riesgo de una trombosis al doble, es decir, al 100 %. Las noticias, presentadas en una conferencia de prensa urgente, causaron una gran ansiedad entre las mujeres que tomaban la píldora, muchas de las cuales dejaron de tomarla. ¿Cuan grande es 100 %? Los estudios en que se basaba el aviso mostraban que, de cada 7.000 mujeres que tomaron la píldora de la generación previa, 1 tuvo una trombosis, y que este número había aumentado a 2 para las mujeres que tomaban la tercera generación de la pastilla. Es decir, el aumento del riesgo relativo era 100 %, pero el aumento del riesgo absoluto era de 1 en 7.000. El miedo a la pastilla condujo a 13.000 (!) abortos adicionales aproximadamente durante el año siguiente en Inglaterra y Gales. El aumento del coste resultante para el Sistema Nacional de Salud ha sido estimado en aproximadamente de 4 a 6

millones de libras. Si el comité y los medios de comunicación hubieran informado del aumento del riesgo absoluto, no se hubiera provocado semejante pánico.

Este autor pone el dedo en la llaga sobre varios problemas:

- La comprensión errónea de datos estadísticos por parte de los profesionales de salud.
- La comprensión errónea de datos estadísticos por parte de los usuarios de los servicios médicos.
- La comunicación deficiente entre los agentes del Sistema Nacional de Salud: ninguno detecta el error de interpretación, lo cual genera la necesidad de emitir un aviso urgente.
- Los medios de comunicación tampoco detectan el error.

Si cambiamos “medicina” por “educación” quizás estemos ante exactamente el mismo problema en una parte significativa de los datos estadísticos que aparecen en los medios de comunicación a diario. KAHNEMAN (2012) dedica todo el capítulo 3 al “Controlador perezoso”, es decir, a la pereza del sistema 2 (el racional, que piensa despacio) y aporta un ejemplo del sistema judicial, también descorazonador (ÍBIDEM pos. 861–873):

Una inquietante demostración de efectos de agotamiento en los juicios ha aparecido recientemente en *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Los participantes involuntarios en el estudio eran ocho jueces de Israel. Pasaron días enteros revisando casos de aplicación de libertad condicional. Los casos eran presentados en orden aleatorio, y los jueces emplearon poco tiempo en cada uno, una media de seis minutos. (La decisión más común fue la denegación de la libertad condicional; solo el 35 por ciento de las peticiones fueron aprobadas. El tiempo exacto de cada decisión fue registrado, así como el que emplearon los jueces en las tres pausas del día para tomar alimento, la matutina, la del almuerzo y la de la tarde). Los autores del estudio relacionaron la proporción de peticiones aprobadas con el tiempo transcurrido desde la última pausa. La proporción alcanzaba un pico después de cada comida, cuando alrededor del 65 por ciento de las peticiones eran concedidas. Durante unas dos horas antes de la próxima comida de los jueces, la cantidad de aprobación descendía uniformemente, hasta cerca de cero justo antes de la comida. Como este resultado no era del agrado de nadie, los autores buscaron cuidadosamente otras muchas explicaciones alternativas. Pero la mejor explicación posible de los datos brinda malas noticias: jueces cansados y hambrientos tienden a tomar la decisión más fácil y común de denegar peticiones de libertad condicional. La fatiga y el hambre probablemente sean aquí determinantes.

Al hilo de este ejemplo, quizás los profesores de todos los niveles educativos deberíamos reflexionar sobre nuestras costumbres a la hora de organizarnos

el horario de corrección de exámenes y trabajos; sobre todo, si pensamos que los números que otorgamos en nuestras calificaciones deciden en muchos casos las trayectorias académicas y profesionales de nuestros estudiantes.

Los humanos nos resistimos a la racionalidad más de lo que queremos admitir porque, además de ser una operación compleja, dificultosa y esforzada, pone en evidencia prácticas que no nos gusta reconocer como erróneas o perjudiciales para otros.

5.3 La fiabilidad de los test estandarizados

Para rendir cuentas, se necesitan unos criterios uniformes que regulen el proceso. Se debe definir unos indicadores con los cuales establecer y cumplir unos estándares, bien como objetivos a que se aspira, bien como diferentes niveles de rendimiento.

Un ejemplo paradigmático de sistema educativo basado en esta premisa es el estadounidense, regido para la educación primaria y secundaria desde el año 2002 por la NCLB, que se traduce por ‘Ley de Ningún Niño Dejado Atrás’. Su objetivo general (NCLB 2001) se redacta así: “Una ley para cerrar la brecha de rendimiento con rendición de cuentas, flexibilidad y libertad de elección, de manera que ningún niño se quede atrás.”

La “brecha de rendimiento” se refiere a las diferencias entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento. El objetivo es “cerrar” esa brecha subiendo el nivel de los estudiantes de bajo rendimiento. ¿Cómo? Se establecen test estandarizados (en lengua, matemáticas y ciencias), idénticos para todos, que permiten saber el nivel de rendimiento de cada estudiante y, de acuerdo con ese rendimiento, distribuir los recursos justa y eficientemente, de manera que cada agente educativo rinda cuentas de su quehacer (estados, distritos escolares, centros escolares, directivos, profesores y estudiantes).

En el caso del sistema estadounidense, los test estandarizados son obligatorios durante primaria y secundaria. Estos test, de ámbito estatal y federal, sirven para tomar decisiones sobre todo el sistema. Es decir, se evalúa a los estudiantes y a partir de sus resultados se toman decisiones sobre todos los agentes educativos implicados. Son *high stake tests* (‘test con mucho en juego’, en traducción literal, o ‘test de altas expectativas’). Por ejemplo, si una escuela mantiene una línea descendente de rendimiento para cuarto de primaria en lengua durante tres cursos académicos, se decide sustituir a los profesores de lengua del centro implicados. O si el rendimiento es bajo a todos los niveles, se puede llegar a despedir a todo el claustro, o a los directores. En algunos casos, se liga el resultado de los test al presupuesto del

colegio: a mejor rendimiento, mejor presupuesto y menor control externo; a menor rendimiento, lo opuesto.

Para entender este proceso y el ejemplo siguiente, se necesita conocer la estructura básica del sistema educativo estadounidense: los distritos escolares, formados por los colegios de una determinada área geográfica, están dirigidos por un superintendente elegido por un consejo formado por miembros electos con la potestad de contratar y tomar decisiones sobre los centros, sus directores y la distribución de estudiantes; una especie de “gerente educativo”, sin equivalente en el sistema educativo español. Cuando se puso en marcha el NCLB, los consejos escolares comenzaron a contratar a superintendentes comprometidos con esta ley; algunos de ellos, por su personalidad o (supuesta) efectividad, se convirtieron en “estrellas” del NCLB.

Por ejemplo, en el distrito de la capital de nación (Washington DC) se nombró superintendente a Michelle Rhee (vid. https://en.wikipedia.org/wiki/Michelle_Rhee) con el objetivo de elevar el rendimiento de los estudiantes, muy por debajo del de la nación. En su mandato de tres años (2007–2010) despidió a 1.000 profesores por bajo rendimiento —e incluso filtró vídeos de las entrevistas en que comunicaba el despido a los profesores (<https://shorturl.at/1tEGI>)— y por recortes en el presupuesto en nombre de la necesidad de una reforma (SHIMSHOCK 2018); los sindicatos adujeron que “había algo más”, es decir, que los despidos estaban motivados por no estar de acuerdo con las políticas aplicadas en el distrito. Esta noticia de 2018 recuerda este conflicto porque los profesores están comenzando a ganar pleitos años después de ser despedidos (ÍBIDEM):

El distrito escolar de Washington DC afirmaba que Canady [un maestro despedido] obtuvo una puntuación baja en una evaluación que provenía del sistema de evaluación de Rhee. Pero el maestro, y el sindicato de maestros de Washington, adujeron que los estudiantes de Canady de tercero de primaria se comportaron a un nivel alto y que el distrito escolar le otorgó a Canady una puntuación baja a causa de su críticas hacia este, tal como informó el Washington Post.

Estos comportamientos de imposición desde arriba hacia abajo del NCLB no resultan anecdóticos. En el estado de Rhode Island, se despidió a todo un claustro de educación secundaria que, a pesar de subir los resultados en los test, no comulgaban con las decisiones del distrito escolar (KAYE 2010):

El Centro de Educación Secundaria de Falls High es uno de los de más bajo rendimiento de los de Rhode Island. Está en una comunidad en que los ingresos medios son de 22.000\$ de acuerdo con las cifras del censo. De los 800 estudiantes, un 65% son hispanos y, para la mayoría de ellos, el

inglés es su segunda lengua. La mitad de los estudiantes suspenden todas las asignaturas, con un 55 % de aprobados en lectura y un 7 % en matemáticas.

En una propuesta basada en recomendaciones federales, Gallo [la superintendente del distrito] pidió a los profesores trabajar más horas (7 horas cada día) y tutorizar a estudiantes durante una más semanalmente fuera del horario escolar. Propuso que los profesores comieran a mediodía con los estudiantes a menudo, que los profesores se reunieran entre ellos durante 90 minutos cada semana para discutir sobre educación, y que renunciaran a dos semanas de la vacaciones de verano para desarrollo profesional pagado. Un portavoz del sindicato dijo que los profesores habían aceptado la mayoría de los cambios, pero querían una compensación por las horas extras de trabajo. La superintendente dijo que ninguna de las dos partes llegaron a un acuerdo salarial.

Bajo los nuevos requerimientos federales para la reforma educativa, las escuelas tenían varias opciones. Una se denomina el modelo de transformación, que incluye una serie de cambios que los profesores están de acuerdo en adoptar. Cuando las negociaciones sobre estos cambios fallaron en Central Falls, la superintendente se decidió por otra opción: el modelo de giro total, que implica despedir a todos los profesores del centro en problemas. [...]

Cuando tuvimos que superar el modelo de transformación, el mejor movimiento a continuación era el de giro total. Y eso requiere que despidamos a los profesores y que los volvamos a contratar, en caso de que lo soliciten, hasta un 50 % de ellos”, dijo la superintendente. Este es un movimiento importante, por una razón muy significativa, que es que no podíamos implantar el modelo de transformación con las garantías que necesitábamos”.

Por su parte, RAVITCH (2010), analiza en profundidad tres casos de aplicación del NCLB y el papel de los test estandarizados: en el capítulo 3, el caso del Distrito 2 de Nueva York; en el cuatro, el de San Diego; y en el 5, el de la ciudad de Nueva York en su conjunto durante el mandato del alcalde Michael Bloomberg. Los tres casos muestran patrones similares a los mostrados en las noticias aquí reseñadas en las dos citas inmediatamente anteriores sobre Washington DC y Rhode Island:

- Test estandarizados para los estudiantes como fuente de datos y mecanismo de legitimación de toma de decisiones.
- Imposición de arriba abajo de medidas de mejora: cambios en pedagogías, en políticas de admisión, de evaluación, etc.
- Gestión por parte de profesionales ajenos o sin experiencia en el sector educativo.
- Reestructuración de plantillas, de cuadros de dirección, reubicación de estudiantes y centros.

- Demanda de adhesión incondicional a los nuevos principios organizativos, pedagógicos o evaluadores.
- Mejoras poco significativas en el rendimiento de los estudiantes en los test.

Ravitch cuenta la entrevista que mantuvo con Alan Bersin, el superintendente contratado en San Diego, tras ser despedido de su cargo (ÍBIDEM 65):

Alan Bersin me dijo durante la cena en San Diego que no había otra alternativa responsable a esta reforma acelerada y de arriba a abajo y que el *Blueprint* [nombre de la propuesta radical de Bersin] se había institucionalizado profundamente en las escuelas de San Diego. Brillante, encantador y seguro de sí mismo, Bersin dijo que la toma de decisión basada en las escuelas es una idea terrible, que los consejos escolares electos son obstáculos para una reforma. Explicó que la reforma solo podía suceder en las escuelas públicas presionando con fuerza, sin esperar al consenso. Si se espera el consenso, dijo, la reforma no sucederá.

El sustituto de Bersin en San Diego fue Carl Cohn, y en el párrafo anterior al de esta cita, se puede leer (ÍBIDEM 64–65):

Cuando entrevisté a educadores de San Diego, escuché rumores recurrentes sobre enfermedades relacionadas con el estrés entre los maestros, a las que llamaban “Bersinitis”. A la búsqueda de evidencia, llamé a la oficina de San Diego de *Kaiser Permanente*, la organización más importante de servicios de salud de California, y hablé con una trabajadora social psiquiátrica. Me contó que de 1999 a 2005, los maestros de San Diego llegaban a la clínica “en manadas” con “depresión y ansiedad relacionadas con el trabajo a causa de un entorno de trabajo hostil”. Dijo que estaban “bajo presión de sus directores para subir la puntuación [en los test]”. Dijo que el fenómeno acabó cuando Cohn asumió el poder. De 2005 a 2007 (cuando hablé con la trabajadora social), ni un solo maestro apareció con un problema similar.

A mi juicio, la lectura de estos tres capítulos de RAVITCH (2010) debería ser obligatoria para todo aquel gestor o político tentado de usar mano dura y gestionar de manera vertical y mesiánica en educación. La profusión de datos y evidencias durante esos tres capítulos abrumba y la información de primera mano que aporta, cuantitativa y cualitativa, debería invitar a una reflexión profunda sobre los usos de las estadísticas educativas, sobre todo si se obtienen a partir de test estandarizados. Esta utilización espuria de las estadísticas se ajustan a la perfección a dos factores: por corromper el sistema en que se utilizan, a la Ley de Campbell, (vid. pág. 112); y, por seguir los preceptos de la Escuela de Chicago, a la Doctrina del Shock, (vid. pág. 98).

RAVITCH (2010, 152–153), desde otra perspectiva, nos pone sobre la pista de la falibilidad de los test estandarizados en la evaluación de los estudiantes y los profesores:

El problema al usar los test para tomar decisiones importantes sobre las vidas de las personas es que los test estandarizados no son instrumentos precisos. Desafortunadamente, la mayoría de los cargos públicos electos no se dan cuenta de esto, ni tampoco el público en general. La gente cree que los test tienen validez científica, como la de un termómetro o un barómetro, y que son objetivos, que no están contaminados por el falible juicio humano. Pero los resultados de los test no son comparables a estándares de pesos y medidas; no tienen la precisión de una escala médica o un patrón de medida. Los test varían en calidad, e incluso los mejores pueden a veces ser propensos al error, a causa de errores humanos o desastres técnicos. Casi ninguna época de test transcurre sin noticias sobre una pifia de una compañía importante de test. A veces, las preguntas están mal formuladas. Alguna veces las respuestas están mal puntuadas. A veces, la respuesta supuestamente “correcta” a una pregunta está equivocada o es ambigua. Todos los test tienen un margen de error, como las encuestas de opinión, y el mismo estudiante podría obtener diferentes resultados si tomara el test en días diferentes. Los resultados quizás no serían extremadamente diferentes, pero podrían ser lo suficientemente diferentes como para empujar el nivel del estudiante desde “no apto” a “apto”, o para bajarlo un nivel en la escala de nota. Por tanto, una estudiante que suspendió un test un lunes, podría aprobarlo si hiciera el mismo test un miércoles. Puede que la estudiante durmiera bien un día, pero no el siguiente; puede que estuviera distraída por una crisis personal —una discusión con su mejor amigo— un día, pero no el siguiente. Los mismos test difieren uno de otro, incluso cuando se diseñan para ser lo más similares posible. Así que un estudiante podría aprobar un test y suspender otro que fue diseñado para ser igual de difícil. Los expertos en test recuerdan a los gestores educativos que los resultados de test estandarizados no se deberían usar aisladamente para tomar decisiones que impliquen consecuencias para los estudiantes, sino en conjunción con otras medidas del rendimiento estudiantil, como el expediente académico, la participación en clase, los deberes, y las recomendaciones del profesorado. Los expertos en test también advierten que los resultados de los test solo deberían usarse con el propósito para el que se diseñaron: por ejemplo, un test de lectura que mide las habilidades lectoras de alumnos de quinto de primaria no puede servir como medida fiable de las habilidades del profesor.

En la cita anterior, está implícita la Conjetura Feynman (vid. pág. 177): no se puede usar un experimento o test para un uso diferente para el que está concebido. Los test estandarizados, en abrumadora mayoría, están diseñados

para juzgar el estado de la aplicación de una política, pero no para evaluar concretamente a cada uno de los estudiantes, y menos todavía a los profesores que han preparado a los estudiantes. Si se desea evaluar a los profesores se deberá crear el instrumento *ad hoc*, y no usar el resultado en un test de un agente diferente (el estudiante) para inducir el de su preparador (el profesor). También resuena la ley de Campbell (vid. pág. 112), sobre todo lo referido a la evaluación individual a partir de los test desde un punto de vista ético (CAMPBELL 1976, 47-48), ya citada antes, pero que considero oportuno repetir:

Recomiendo que nosotros, metodólogos de la investigación en evaluación, deberíamos rechazar el uso de nuestras habilidades para la investigación *ad hominem*. A pesar de que la cara maquinaria de experimentación social se puede usar para evaluar personas, no se debería. Tales resultados se pueden generalizar de una manera muy limitada. Nuestras habilidades se deberían reservar para la evaluación de políticas y programas que se pueden aplicar en más de un entorno que cualquier administrador bien intencionado con financiación adecuada pudiera adoptar. [...] Deberíamos estar evaluando no a estudiantes ni a receptores de fondos, sino a políticas alternativas para tratar sus problemas. Está claro que siento que tal prohibición está moralmente justificada.

Fijémonos que Campbell demanda un “administrador bien intencionado” como interpretador o ejecutador de las políticas evaluadas, y remarca la necesidad de no evaluar “personas”, sino “políticas”. Un ejemplo claro de esta necesidad se puede encontrar todos los años en prensa, cuando se publican las estadísticas de PISA, TIMMS, PIRLS o cualquier otra de la OCDE sobre educación. Se acaba señalando que esta u otra comunidad autónoma flaquea, o que esta u otra destaca, lo que lleva a formular afirmaciones como esta a una exministra en España: “Lo que sabe en Andalucía un niño de diez años lo sabe uno de ocho en Castilla y León” (RODRÍGUEZ SOJO 2018,) Esta conclusión no solo no se puede obtener de manera fiable y cierta con las estadísticas educativas, sino que, según CAMPBELL (1976, 47-48), no se debe ni siquiera plantear.

Ambas enmiendas, por Conjetura Feynman o por no evaluar *ad hominem* según ÍBIDEM, son de carácter metodológico, previas a la elaboración de los test estandarizados o, una vez realizados, previas al análisis de los datos obtenidos. RAVITCH (2010, 47-48), sin embargo, también cita otros factores falibles en los test más llamativos y prosaicos, que se desarrollan a continuación con ejemplos del NCLB y pruebas diagnósticas y de la Ebau españolas.

5.3.1 La ley de Campbell: ejemplos del NCLB

NICHOLS & BERLINER (2005) recogen en 187 páginas todo un catálogo de distorsiones y corruptelas relacionadas con los indicadores cuantitativos de los test y otros incentivos ligados a “indicadores sociales cuantitativos”. Elijo esta referencia como guía por los datos que utiliza (ÍBIDEM 20–23), a pesar de estar publicada hace ya más de una década; se estructura alrededor de noticias en prensa estadounidense sobre el NCLB comentadas por bloques temáticos.

Los autores decidieron, tras el estudio, agrupar las noticias halladas en diez apartados, que se pueden consultar en el índice de ÍBIDEM:

1. Trampas de los administradores.
2. Trampas de los estudiantes y la inevitabilidad de hacerlas cuando las expectativas son altas.
3. Exclusión de estudiantes del test.
4. Infrarepresentación de los datos de abandono escolar.
5. Dar clase solo para el test.
6. Reducción del currículm.
7. Índices de rendición de cuentas contradictorios.
8. El cambio de significado de “competencia”.
9. La moral del personal escolar.
10. Errores en la puntuación y su transmisión.

En cada uno de estos apartados, los autores aportan una tabla con noticias recopiladas en la que aparecen los datos de esta junto con un fragmento que explica o cita la noticia, como la siguiente (ÍBIDEM 29):

13. Boston, Massachusetts	National Post, Mary Vallis (staff) (June 24, 2004).	The "principal" told us to: Critics blame Boston cheating scandal on pressure to score high in standardized tests	Students told investigators that Antoinette Brady urged them to cheat on a high-stakes standardized test. They had written to their teacher alleging that the principal had encouraged them to change and add to their answers after the exam was officially over--the opposite of the instructions their teacher had given them. One student had written, "when we were done Ms. Brady told us to go back to Section 1 and 2. So everybody was told by the PRINCIPLE." "We did it. She look into everybodys eyes and said did you go back to the sections and check it over." One student reported that "Ms. Brady said that are school had low performance and we need it to be higher" These allegations emerged Friday, May 21 when one fourth-grade class wrote for the MCAS exam. The principal had asked the teacher to leave the room.
---------------------------	---	---	---

Figura 5.8: Ejemplo de información de NICHOLS & BERLINER (2005).

Sería excesivo repasar todas y cada una de esta tipología de corrupciones al detalle por lo que, al contrario de lo habitual en este trabajo, parafrasearé en lugar de citar literalmente.

Los puntos 1 y 2 podrían agruparse como uno solo y se refieren a la decisión consciente por parte de administradores, profesores y estudiantes de hacer trampas en los *high stakes tests*. Por ejemplo, de los estudiantes se constata cómo usan aparatos electrónicos durante los exámenes, y cómo

roban o compran los test antes de realizarlos. De los administradores (directores, por ejemplo), y profesores, destacan irregularidades como ayudar o dar la respuesta de preguntas a los estudiantes el día del examen, manipular las preguntas del test (eliminar, simplificar, cambiar...), pasar copias de los test que se realizarían el día de la prueba a profesores y estudiantes para que los trabajaran antes del día de la prueba, modificar las respuestas en exámenes ya realizados por los estudiantes para que subieran la nota...

También se puede trampa los resultados de los test con la exclusión de los estudiantes de bajo rendimiento. Los puntos 3 y 4 se refieren a esa técnica de mejora. Justo antes de los exámenes —relatan las noticias e informes—, este tipo de estudiantes caen enfermos, se les invita por carta a que no asistan (voluntariamente), se les pone en una lista de espera para un traslado a otro centro (quedándose en un limbo administrativo) o cualquier otra estrategia que evite que estos estudiantes “condenados al fracaso” bajen la nota de los centros. Asimismo, no contabilizar como abandono escolar lo que en realidad sí lo es —generando nuevas categorías fantasma de estudiantes o, simplemente, no informando de los abandonos—, también sirve para mejorar en los *rankings*, puesto que una tasa alta de abandono escolar influye negativamente en las clasificaciones escolares.

Los puntos 5 y 6 se refieren a prácticas de aula perversas: dejar de impartir las asignaturas que no entran en los test, dar clase con la formulación exacta de las preguntas de los test, modificar horarios para impartir sesiones más largas de las asignaturas examinadas durante determinados periodos...

Los casos 7 y 8 apuntan a decisiones tomadas por gestores para “quedar bien” en las estadísticas, pero se producen efectos inesperados: si antes una puntuación aceptable era obtener (por ejemplo) 30 respuestas correctas de 50 en un test, pero se observa que los estudiantes rinden, de media, 24 correctas de 50, se cambia el estándar (por ejemplo) a 22 de 50; o se reduce la complejidad de las preguntas; o se alarga el tiempo del test; o se modifica el mínimo para aprobar después del examen para que no aparezca una tasa de suspensos escandalosa... Esto se manifiesta a medio plazo en incongruencias de resultados: colegios que rinden a gran nivel en un test estatal que fracasan con estrépito en los test nacionales; o que reciben una gran subvención privada para invertir en nuevas pedagogías que producen —teóricamente— excelentes resultados que luego fracasan en los test. Es decir, manipulaciones burdas de los niveles, pruebas y resultados o medidas de cambio e innovación que no funcionan.

El efecto corruptor de tipo 9 se ha comentado en el apartado anterior, cuando se narra la historia de la Bersinitis de los profesores de San Diego (vid. pág. 199): muchos profesores y gestores manifiestan episodios de estrés, abandonan la profesión o son expulsados, trabajan con desgana ante el exce-

so de control. . . El punto 10, los errores en la puntuación y transmisión de notas, también está referido, pero para el entorno español, en la noticia de ATLÁNTICA XXII (2012) de la página 212; este informe estadounidense cita los casos en que las empresas que se dedican a la elaboración, distribución, puntuación y transmisión de resultados de test se equivocan en el cálculo de notas (por usar algoritmos incorrectos) o sufren catástrofes (virus informáticos, por ejemplo) que dejan desprotegidos al sistema escolar.

Todas estas distorsiones aquí parafraseadas se ajustan a la Ley de Campbell (NICHOLS & BERLINER 2005, 5–6):

George Madaus ha señalado que Campbell ha dado a las ciencias sociales una versión del Principio de Incertidumbre de Heisenberg. Ese principio, que trata de la medición de la posición y la velocidad de objetos, informa a los físicos de que si miden una de estas condiciones no pueden medir con precisión la otra al mismo tiempo. La versión de Madaus del principio de incertidumbre respecto de la Ley de Campbell afirma que si se utiliza test de altas expectativas para evaluar estudiantes, profesores, o escuelas, las corrupciones y distorsiones que inevitablemente aparecen comprometen la validez de construcción del test. A medida que aumentan las expectativas asociadas con un test, también lo hace la incertidumbre sobre el significado de un resultado en un test. Es decir, en entornos de test de altas expectativas, cuanto mayor es la presión por hacerlo bien en los test, más probable es que el significado del resultado obtenido por los estudiantes o las escuelas no se pueda interpretar.

En este punto, toma sentido este discurso de Barack Obama sobre el *No Child Left Behind*, varios años después de este informe —indicio de que los problemas señalados persistieron cinco años después de publicado el informe— (OBAMA 2011):

Quiero decir que los objetivos de No Child Left Behind eran admirables y que el Presidente Bush se merece ese rédito. Estándares altos es el objetivo adecuado. Rendición de cuentas es el objetivo adecuado. Cerrar la brecha de rendimiento es el objetivo adecuado. Tenemos que mantenernos centrados en esos objetivo. Pero la experiencia nos ha enseñado que, en su implementación, *No Child Left Behind* ha tenido serios defectos que están haciendo daño a nuestros niños en lugar de ayudarlos. Demasiado a menudo, los profesores están forzados a dar clase para los test. Asignaturas como historia y ciencia se han marginado. Para evitar que sus colegios sean etiquetados como fallidos, algunos estados, perversamente, han tenido que bajar sus estándares en una carrera hacia niveles más bajos en lugar de una Carrera hacia los Niveles Altos. ¿No quieren ser penalizados? Asegurémonos de que los estándares están tan bajos que no se nos pillarán en ellos. Esto no tiene sentido.

A pesar de este reconocimiento, Obama insistió en estas políticas. Desde la implantación de NCLB en 2001, los EUA apenas han mejorado su rendimiento en los *rankings* (SERINO 2017), tal como se puede observar en las tablas de la figura de la página siguiente.

U.S. scores on PISA, 15-year-olds (2000–2015)						TABLE 1-1
	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Reading	504	495	—	500	498	497
Math		483	474	487	481	470
Science			489	502	497	496

Source: PISA 2015 Results (Volume I) Excellence and Equity in Education, Table I.4a (Reading); Table I.2.4a; Table I.5.4a (Math).

U.S. scores on TIMSS, 4th Grade (1995–2015)					TABLE 1-2
	1995	2003	2007	2011	2015
Math	518	518	529	541	539*
Science	542	536	539	544	546

Source: Highlights From TIMSS and TIMSS Advanced 2015, NCES, Figure 2a. (Math); Figure 6a. (Science)
Note: A "*" indicates a statistically significant change between the 1995 score and the 2015 score ($p < 0.05$).

U.S. scores on TIMSS, 8th Grade (1995–2015)						TABLE 1-3
	1995	1999	2003	2007	2011	2015
Math	492	502	504	508	509	518*
Science	513	515	527	520	525	530*

Source: Highlights From TIMSS and TIMSS Advanced 2015, NCES, Figure 2b. (Math); Figure 6b. (Science).
Note: A "*" indicates a statistically significant change between the 1995 score and the 2015 score ($p < 0.05$).

Figura 5.9: Evolución de rendimiento de EUA post-NCLB (SERINO 2017).

Por otra parte, cabe matizar el significado de corrupción cuando se aplica a la Ley de Campbell, porque no equivale en todos los casos al significado del diccionario de la Real Academia Española (<https://goo.gl/DHf6ga>):

4. f. En las organizaciones, especialmente en las públicas, práctica consistente en la utilización de las funciones y medios de aquellas en provecho, económico o de otra índole, de sus gestores.

Cuando los profesores empiezan a necesitar bajas médicas, o trabajan a desgana, o sienten la tentación de cambiar de trabajo, se produce una disfunción que altera el proceso que se pretende mejorar. La presión por alcanzar el nivel del indicador numérico está corrompiendo el sistema, pero los profesores de baja o ansiosos, que trabajan con un modelo impuesto en contra de su ideario educativo, no obtienen ningún beneficio de su comportamiento.

Desde otro prisma, a continuación, NICHOLS & BERLINER (2005, 24) plantean un dilema ético:

Es plausible que los profesores y administradores estén intentando resistirse a un sistema que ven corrupto e injusto, igual que los manifestantes en contra de los impuestos, los religiosos o los de derechos civiles por toda la nación. Un ejemplo de esto es el directora de Carolina del Norte que no pasó el test a lo que llama *borderline kids*, sus niños y niñas de educación especial, a pesar de que se requiere que lo pasen. Ella dice “No podía. Los niños así experimentan suficiente fracaso y no necesitan que sean humillados por un test que está más allá de sus capacidades”. Al no pasarles el test a todos los niños, la directora está haciendo trampas. Pero, al mismo tiempo, es un acto de resistencia a leyes hechas por gestores en alguna otra comunidad. No es fácil juzgar a esta directora con severidad.

En caso de valorarse desde un punto de vista legal estricto, el comportamiento de esta directora merece cualquier castigo previsto por la normativa, pero una perspectiva más ecológica y, sobre todo, más humanista, nos permite juzgar con ojos benévolos este comportamiento. En los casos en que el beneficio del tramposo no resulta obvio, una posible derivada de la Ley de Campbell nos advierte de que los indicadores cuantitativos de rendimiento pueden obligar a los actores institucionales a trampear para comportarse correctamente en situaciones en que la aplicación normativa no supone un mínimo de ética o justicia social. Campbell percibió que la toma de decisiones con criterios cuantitativos, simples y efectivos, además de resultar una utopía, provocan tal cantidad de efectos secundarios indeseados que deben descartarse: quizás la lección más importante de la Ley de Campbell.

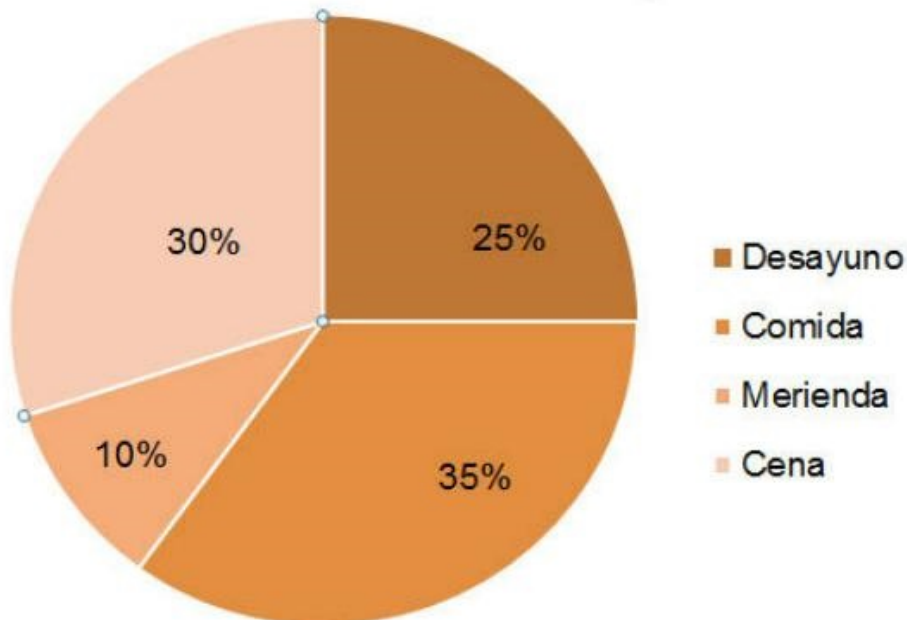
5.3.2 Sobre la falibilidad en las pruebas diagnósticas

Incluyo a continuación algunas preguntas de pruebas diagnósticas usadas en España con errores, formulaciones ambiguas, respuestas u opciones dudosas y algún otro tipo de error. Creo necesario comunicar que apenas me ha

costado un par de horas encontrar ejemplos tan obvios. También insisto en que estas pruebas diagnósticas, a pesar de no definir el itinerario académico de estudiantes, profesores o escuelas, influyen en los gestores educativos y en la opinión pública a la hora de tomar decisiones sobre el sistema que “diagnostican”.

En la pregunta siguiente de la Prueba diagnóstica de Sexto de Primaria del curso 2016-2017 de Comprensión oral y escrita se muestra un gráfico de sectores expresado en porcentajes pero se pregunta por las cantidades MECD (2017, 10–11):

Distribución de alimentos a lo largo del día



18

6CE156

¿Qué nos muestra el gráfico circular?

- A. La cantidad de verduras que se deben tomar.
- B. El número de comidas que hacemos al día.
- C. La cantidad de alimentos que se deben tomar en cada comida.
- D. El número de personas que comen durante el día.

Figura 5.10: Muestras de pruebas diagnósticas (1).

En esta otra (CONSELLERIA EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORT GENERALITAT VALENCIANA 2015, 4), se asume que se debe usar todas las plumas, pero

no está especificado: la respuesta puede ser 1, 2 o 3 porque no se especifica si hay que utilizarlas todas; en el Quadern de Respostes solo aparece la respuesta “3”.

4. **En el taller de disfresses estan aprenent a realitzar màscares. Hi ha 5 màscares i 15 plomes per a col·locar-les en les màscares.**

Han de posar la mateixa quantitat de plomes en cada una de les màscares. Quantes plomes han d'apegar en cada màscara?



Han d'apegar plomes en cada màscara.

Figura 5.11: Muestras de pruebas diagnósticas (2).

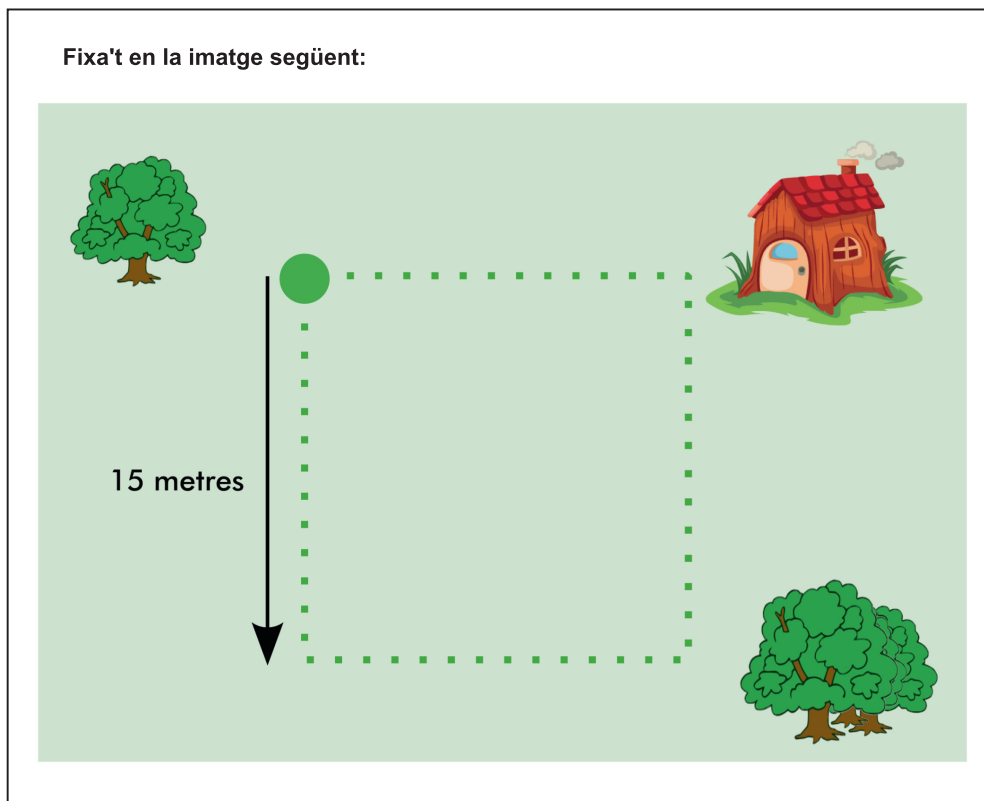
Tras un texto sobre la extinción de determinados animales en que se especifica el peso de cuatro animales (atún rojo, foca monje, lince ibérico, oso pardo), se pregunta (ÍBIDEM 7):

10. **Al centre de recuperació ha arribat un animal. Els veterinaris l'han pesat i pesa 680 kg. Quin animal penses que pot ser?**
- a) La tonyina roja.
 - b) La foca monjo.
 - c) El linx ibèric.
 - d) L'ós bru.

Figura 5.12: Muestras de pruebas diagnósticas (3).

Si llega “un animal”, ¿es necesario que sea uno de esos cuatro, aunque uno de esos cuatro pese 680 kg? ¿por qué se debe asociar “un animal” a los pesos que se han dado en el texto? Cabría reescribir el enunciado así: “Al centro de recuperación ha llegado uno de estos cuatro animales [...]”.

A continuación, una pregunta habitual de geometría que suele estar mal formulada o mal expresada visualmente: ¿por dónde se desplaza el lince?; ¿justo por encima de la línea?; ¿no puede ir por dentro o por fuera del cuadrado? ; ¿o no ir en línea recta, es decir, haciendo eses?; ¿“ir en dirección a” implica ir “recto”?; ¿por qué la flecha se detiene en uno de los lados y no “bordea” todo el cuadrado?; ¿o sobreentendemos que da una vuelta completa al globo terráqueo? (ÍBIDEM 8):



13. El linx ibèric ha eixit des del punt gran i ha recorregut el quadrat de punts en la direcció que indica la fletxa fins a tornar al punt gran. Quants metres penses que haurà recorregut?

Haurà recorregut metres.

Figura 5.13: Muestras de pruebas diagnósticas (4).

Por último, en la página siguiente, se aporta un ejemplo de “invitación al error” e incongruencia (ÍBIDEM 13).

En la pregunta 24, se cuestiona sobre cuerpos geométricos (3D) junto con opciones de polígonos (2D). Se pone al lado un dibujo que muestra tres caras de dos dados; y en la pregunta 25 se pregunta por las “caras” de “este” cuerpo geométrico: ¿cuál? ¿el del dibujo o el de la pregunta anterior? Si es el de la pregunta anterior, se liga una respuesta a la otra sintácticamente; por tanto, si no se responde bien a una, resulta imposible contestar correctamente a la otra. Pero, dado que es un examen de opción múltiple, resulta plausible que en una de las dos se produzca un error o acierto por puro azar o por confusión. Si aciertan una y yerran la otra, ¿qué descubrimos sobre los estudiantes?

24. Quin cos geomètric representa un dau?

- a. Cub
- b. Quadrat
- c. Rombe
- d. Piràmide



25. Quantes cares té este cos geomètric?

- a. 8
- b. 5
- c. 6
- d. 7

Figura 5.14: Muestras de pruebas diagnósticas (6).

¿Saben o no que un cubo tiene 6 caras? Y en caso de que “este” se refiera al dibujo, ¿por qué se pone el dibujo alineado con la pregunta anterior y mostrando tres caras de cada uno de los dados? Por cierto, ¿no existen dados que no tienen seis caras, como los utilizados en muchos juegos de rol infantiles y adolescentes? ¿Están los autores del test guiando la respuesta de los estudiantes con pistas equívocas?

Estos ejemplos de las páginas anteriores sonrojan a cualquier especialista y denotan falta de rigor en la elaboración y un control de calidad deficiente en el proceso de elaboración de las pruebas. Cabe remarcar que he encontrado la mayoría de los errores en pruebas de competencia matemática: como hipótesis merecedora de comprobación al menos, quizás deba atribuirse una parte —no sé si significativa— del fracaso matemático de los estudiantes a la deficiente redacción de las preguntas que deben contestar. Recuerdo que se trata de pruebas diagnósticas de Educación Primaria, en que el pensamiento metalingüístico y abstracto todavía está en formación.

5.3.3 Sobre la falibilidad en las PAU/Ebau

Cito también los titulares y algunos fragmentos de estas noticias sobre errores en Pruebas de Acceso a la Universidad, en las cuales los estudiantes sí que se “juegan” su futuro académico y profesional, puesto que no son “diagnósticas”:

En el cuerpo de esta noticia (“Las universidades andaluzas aseguran que el examen de Matemáticas II responde al temario previsto.”) de GUTIÉRREZ (2018) se lee:

En relación con el desarrollo del examen de Matemáticas II de la Prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (PevAU), de

ayer miércoles, las universidades andaluzas, a través de sus coordinadores de cada una de las sedes, han emitido un comunicado en el que asegura que dicho examen «se ha desarrollado con total normalidad, habiendo sido los estudiantes informados en menos de 15 minutos del inicio del examen de la errata detectada en la opción B, utilizando el procedimiento establecido para situaciones similares, como ha sucedido otros años».

Es decir, no se trata de una excepción, sino que se considera una opción probable que se produzca un error en el proceso.

Este par de noticias también llaman la atención:

- “Las universidades dicen que el error en Selectividad no afecta a las notas. La prueba de acceso en Madrid incluyó un texto de Aristóteles que no estaba en el temario” (ÁLVAREZ 2015).
- “Errores y temas desconocidos en el examen de Química de la Ebau” (MARTÍNEZ 2018).

De esta otra (“Los institutos de la Isla se quejan de varias erratas en la Selectividad”), destaca este fragmento (VERGÉS 2018):

Además del inglés hay objeciones relativas a otras materias, aunque en este caso no son tan generalizadas. Tras consultar a varios centros constan también reclamaciones en las pruebas de economía e historia.

Un profesor, que prefiere no revelar su identidad, lamenta que cada año sucedan problemas similares, cuando la UIB dispone de mucho tiempo para preparar los exámenes. Lo que más le preocupa es que los estudiantes que se examinan están en una situación de especial tensión, porque muchos de ellos se juegan la posibilidad de elegir sus estudios futuros, y los errores en las pruebas contribuyen a despistarles y perjudicarles.

La inclusión de preguntas con conceptos o temas que no están incluidos en el temario de Bachillerato supone una negligencia difícilmente justificable; la no detección de errores en la formulación de preguntas denotan una falta flagrante de compromiso y preocupación por las pruebas; también una gestión administrativa y académica deficiente en el proceso de elaboración, fiado a la discrecionalidad de personas concretas —que quizás perciben ese trabajo como una carga que no les beneficia, ni siquiera económicamente—. Contrasta la manera en que se preparan y planifican los exámenes en la Universidad de Cambridge (Inglaterra) (TORRES MENÁRGUEZ 2018):

David Fairen, profesor de Ingeniería Química

[...] Llegó en 2012 a Cambridge. Cree que el sistema de evaluación es una de las grandes diferencias con respecto a España. “Tengo que preparar las preguntas cuatro meses antes del examen”. Su departamento y un comité externo las revisan y valoran si son razonables o no para el temario incluido.

Esta otra noticia muestra un tipo de error diferente solucionado manifiestamente de manera injusta (ATLÁNTICA XXII 2012). El titular reza “Un error informático alteró la nota de la PAU en la Universidad de Oviedo”, y en la noticia se explica:

La confusión fue en realidad un error humano de un profesor y afectó a las notas de la asignatura de Geografía, que aparecieron en principio totalmente alteradas, al corresponder a muchos alumnos las que no eran suyas. [...]

A pesar de reconocer el error y subir las calificaciones de los demandantes es obvio que la confusión tuvo incidencia para muchos alumnos que no reclamaron. Algunos de ellos se habrán beneficiado de ello, al otorgárseles una nota superior a la que habrían obtenido de no mediar el error. Un veterano profesor de un Instituto ovetense, consultado por ATLÁNTICA XXII, asegura que la Universidad de Oviedo tapó el asunto subiendo las notas de los reclamantes para evitar que llegara a conocerse públicamente.

A pesar de la evidencia, la Universidad de Oviedo alega desconocer el error. Un portavoz de la institución llegó a decir a esta revista que no se habían registrado quejas ni había habido más incidencias que “las habituales solicitudes de corrección de exámenes”.

En esta última noticia, la acumulación de despropósitos comienza en la elección del titular: no se trata de un “error informático”, sino humano, porque un profesor introdujo erróneamente las calificaciones; sigue después, en clara mala praxis de la universidad, cuando se acalla a los demandantes con un aumento de nota sin comprobación del examen; a continuación, se considera que la incidencia es “habitual”; y por último, la noticia evita dar protagonismo a los estudiantes que no reclamaron y recibieron más o menos nota por el error en la introducción de notas. Todo esto, en un examen decisivo para el futuro académico de los estudiantes implicados.

Por último, una muestra de cómo se perjudica al estudiante con los errores de corrección (AROCA 2017); de la lectura de la noticia se desprende que se protege más la integridad del proceso académico y la reputación del corrector que puntuó erróneamente la prueba que no al estudiante de las repercusiones académicas para el estudiante, puesto que la normativa de la prueba recoge que en caso de error manifiesto, se puede anular la nota inicial, en lugar de obtener la nota de la revisión a partir de la media de las correcciones de tres correctores distintos, ¡incluyendo la manifiestamente errónea y baja!:

Esther Cacho Lobo tiene 18 años, vive en Gévora, una pedanía del Ayuntamiento de Badajoz, y durante los dos últimos años, en bachillerato, se ha preparado duro para conseguir una nota con la que poder estudiar Medicina; sacó en él una media de 9,83, y matrícula de honor para que el dinero no

fuera un problema y estar exenta de tasas al menos durante el primer año de carrera.

En junio, con esos premios a su trabajo, se presentó a la Selectividad (ahora EBAU, evaluación de bachillerato para acceso a la Universidad), pero se llevó un disgusto porque le suspendieron con un 4,5 en Historia, “algo que me sorprendió porque salí muy contenta del examen”.

Solicitó la revisión de nota, y un primer profesor le otorgó casi el doble, un ocho, y como la normativa dice que si la discrepancia supera los dos puntos se necesita un tercer calificador, se hizo y también le dio el ocho. Al final le hicieron la media aritmética de las tres notas, con lo que obtuvo una puntuación final en Selectividad de 12,44, cerca pero insuficiente para entrar en Medicina en Badajoz (le daría igual cualquier otra facultad española donde fuera admitida), donde la nota de corte va por 12,49, añade.

Una conjetura para entender por qué suceden este tipo de errores quizás deba incluir factores prosaicos: por ejemplo, consideremos el dinero que se paga y el tiempo que se concede a quien elabora o corrige los test. Todos los años, en la Comunidad Valenciana donde vivo, hay dificultades para encontrar correctores de la Ebau. Entre otros motivos, destaca —y es *vox populi* en el gremio del profesorado— lo que se paga por las correcciones: asistir a la reunión de coordinación y de criterios de corrección, asistir el día de la prueba, corregir entre 150-200 exámenes y asistir a las posteriores revisiones... por una cantidad inferior a 600 € en total. Menos de 3 € por examen. No es una práctica exclusiva de la Comunidad Valenciana; en el País Vasco, las cantidades no discrepan significativamente, pero al menos los correctores disfrutaban de un pago “fijo” (TOMÉ 2016):

Esos 700 jurados tendrán que corregir más de 43.000 pruebas —a una media aproximada de 61 ejercicios por cabeza—, en un máximo de cinco días y un mínimo de tres, dependiendo de si el examen se celebra el miércoles o el viernes. «Hay especialidades en las que corrigen muchas menos, en las comunes sin embargo son bastantes más. Tratamos de que nunca sean más de 120 ó 130 exámenes por corrector», detalla Aguirre. A la hora de programar el calendario, se ponen primero materias como Lengua y Literatura o Historia, «porque son más complejas. Hay que tener en cuenta que los últimos exámenes son el viernes y las notas tienen que estar listas el martes».

¿Y cuánto cobran por esta tarea? Por presidir los tribunales, los catedráticos perciben 1.362,62 euros y los secretarios, 1.098,37. «Deben ser capaces de resolver de forma eficaz cualquier problema que pudiera surgir, por eso priorizamos que tengan experiencia». Por su parte, los correctores cobran un fijo de 437,94 euros, además de 2,64 euros por cada examen que puntúan. Como máximo pueden embolsarse en torno a los 780 euros por una semana de intenso trabajo.

Merece una reflexión la calidad y el rigor a que se aspira en una corrección de aproximadamente 3 € por examen —siendo generosos, por muy habitual y razonable que se considere este precio por parte de los gestores universitarios—. Si suponemos que un corrector corrige 10 exámenes en una hora para llegar a los 30 € por hora: ¿seis minutos por examen? Contabilicemos de manera diferente: 30 minutos por examen, multiplicado por 200 exámenes, implica 6.000 minutos; es decir, 100 horas de corrección, o dos semanas y media de 40 h de trabajo de 8 horas diarias completas (sin descansos) por menos de 600 € no llega a 6 € por hora. O bien se perjudica al corrector (por cobrar a precio irrisorio), o bien al estudiante (por ser evaluado demasiado deprisa). En ÍBIDEM, una profesora explica:

Una vez acabada su prueba como especialista, Alicia debe ejercer de vigilante en otros exámenes de su mismo tribunal. Normalmente, de estas labores se encargan dos personas por aula. «No puedes dedicarte en exclusiva a corregir, porque además de vigilar en otras pruebas todavía tienes algunas tareas por acabar del curso; así que yo suelo invertir el fin de semana. Me puedo pasar unas 10 ó 12 horas al día corrigiendo sin parar», señala. «¿Que si nos compensa el dinero Humm... creo que tampoco tanto».

Calcula que cada examen le puede llevar unos 20 minutos; algunos más porque «hay que descifrar la letra». A la hora de puntuar la prueba, reconoce que se toma la tarea «con mucha responsabilidad. Hay alumnos que se juegan el acceso a la carrera que han elegido por una cuestión de décimas, no podemos equivocarnos. Aunque la puntuación está muy bien parcelada, suelo realizar una valoración del conjunto del examen. La verdad es que somos muy generosos».

A pesar de la confianza en la profesionalidad de los correctores, cabe preguntarse: ¿saben los padres y madres de la Comunidad Valenciana que sus hijos e hijas son evaluados por profesorado infrapagado en la prueba que decide la titulación que pueden cursar y, a la larga, decidir su futuro profesional? ¿Saben que los exámenes de sus hijos son corregidos en un maratón de corrección por parte de los correctores, con los errores, sesgos y distorsiones a que expone semejante proceso —como los indicados en KAHNEMAN (2012, pos. 861–873) en la pág. 195—? Resulta incongruente que la universidad se queje del nivel de los estudiantes que llegan a la universidad mientras paga un salario poco razonable a los que deben velar por el proceso de admisión: se está ante un “examen de altas expectativas”, “con mucho en juego”, pero planificado, preparado y evaluado “lo más barato y rápido posible”. Los incentivos de los correctores no están alineados con la repercusión de su juicio.

En resumen, pues, a este apartado: los test estandarizados en educación —y esta es una de las quejas más evidentes en RAVITCH (2010)— se están

utilizando de coartada para aplicar políticas y modelos de gestión que justifiquen la mano dura con los actores en posición más débil dentro de la red educativa: estudiantado y profesorado.

Por tanto, cabe preguntarse por el exceso de confianza depositada en los test estandarizados a la hora de tomar decisiones en el ámbito educativo: hay demasiados factores adversos implicados. En efecto, si al uso indebido de los resultados sumamos los errores humanos en el proceso de elaboración y corrección y la desalineación de los incentivos del proceso de corrección, los test estandarizados pierden una parte importante de su legitimidad. Además, se debe recordar la conexión casi inexistente entre las preguntas y procedimientos de toma de decisiones usados para contestar en los test y esos mismos procesos en la vida cotidiana; y la importancia de la confianza y los refuerzos positivos y negativos en la práctica educativa (OPPENHEIMER 2004, pos. 7046–7055):

“Por donde quiera que vaya en el mundo real”, le gusta decir, “nunca veo a gente haciendo dinero sentada en un escritorio contestando preguntas de opción múltiple”. Esta historia campechana de Albrecht desarrolla una vieja verdad sobre los test estandarizados: por sí mismos, no predicen el éxito posterior —en el trabajo o en la vida. Seguro que los buenos resultados pueden generar confianza (igual que los malos resultados reafirman un sentimiento de inferioridad en los estudiantes de bajo rendimiento). También es verdad, con algunas notables excepciones, que el éxito general en la escuela normalmente contribuye al éxito más tarde; cualquier adulto puedo comprobarlo solo mirando el variado progreso de los antiguos compañeros de pupitre. Pero el éxito escolástico se podría medir a través de cualquier otro tipo de problemas. La pregunta fundamental trata sobre lo que le sucede a la psique humana cuando tiene éxito (o fracasa) repetidamente ante los retos. El resultado, desde luego, es un cambio en el nivel personal de confianza. La confianza se puede construir de muchas maneras; no obstante, por alguna razón, en el mundo sofisticado de hoy en día, los generadores de política educativa han elegido limitarla a seleccionar entre múltiples opciones en un trozo de papel.

Justo la construcción y destrucción de la confianza en los procesos de evaluación y calificación se tratan en el apartado siguiente.

5.4 Hipervigilancia y destrucción de confianza

Imaginemos una carrera a pie desde Finisterre, en el límite occidental de la plataforma continental euroasiática, hasta el estrecho de Bering, en el confín más oriental. Participan 100 competidores. Un 25% de los corredores abandonan. Muchos llegan tres y cuatro días después que el cuadro de honor, compuesto por los tres primeros. El primer clasificado y campeón llega

apenas dos horas antes que el segundo; el tercero, seis horas después que el segundo: entre los tres primeros la diferencia es de apenas de ocho horas. ¿Alguien en su sano juicio se atreve a afirmar que la diferencia entre estos tres atletas resulta significativa para dilucidar su capacidad atlética? ¿Una diferencia de dos horas respecto del segundo significa que el ganador posee alguna capacidad especial tras haber competido en una carrera de varios meses? ¿En el futuro, el ganador será un entrenador profesional de atletismo o profesor de educación física estupendo, mejor que el segundo clasificado?

En el mundo de la competición, por supuesto que llegar primero o segundo significa: la consecución o no de un premio. Pero, ¿podemos afirmar, por ejemplo, que la diferencia de dos horas en una carrera de meses implica que el primero tomó o se preparó de una manera concreta que le hizo acreedor de esa posición? Supongamos que el primero en llegar tomaba soja para desayunar durante el periodo de preparación, y que el segundo tomaba avena. ¿Fue la soja la causa de la victoria? La pregunta resulta ridícula. El ejemplo siguiente aducido por Nassim Nicholas Taleb con una formulación similar pone de manifiesto la absurdidad de los procesos de selección de personal basados exclusivamente en la elaboración de *rankings* competitivos a partir de unos determinados parámetros cuantitativos. Cuando se fía la selección de personal a estos *rankings*, cabe considerar la significación, en el sentido estadístico del término, puesto que una variación de segundos, minutos u horas en una carrera de meses no *significa* (TALEB 2007/2004, pos. 2470–3476):

Considérese una simple analogía. Si alguien compite en una carrera de bicicletas de montaña con un amigo por Siberia y un mes más tarde, lo derrota por un solo segundo, claramente no puedes presumir de que eres más rápido que el. Puede que alguien te ayudara, o puede ser pura aleatoriedad, nada más. Yo no escribiría en mi diario: “El ciclista A es mejor que el ciclista B porque se alimenta de espinacas mientras que el ciclista B tiene una dieta rica en tofu. La razón por la que hago esta inferencia es que al ciclista B lo vencieron por 1,3 segundos en una carrera de 3.000 millas”.

Si en una carrera de meses, una diferencia en horas apenas significa, a la hora de seleccionar personal a través de *rankings* en currículums que abarcan años de educación, tampoco la diferencia en décimas o centésimas significa. Menos incluso, no se pueden realizar inferencias sobre el rendimiento futuro de los corredores en aquello medido (una carrera de ultrafondo) respecto de disciplinas anejas (ser buenos entrenadores o excelentes profesores de educación física en niveles educativos obligatorios). Así sucede, por ejemplo, en el proceso de selección a la universidad, que se ha convertido en un proceso poco eficiente que no selecciona a los mejores estudiantes para acceder a cada titu-

lación universitaria concreta, y con un fuerte componente emocional dada su capacidad de influir en la vida de los aspirantes (SÁNCHEZ-MELLADO 2015):

La Prueba de Acceso a la Universidad es un antes y un después en la vida. La nota se queda, como el NIF; grabada en el cerebelo. En el mejor de los casos, formará parte del currículum sentimental del interesado. En el peor, una décima arriba o abajo puede suponer el ingreso, o la exclusión, del aspirante en su futuro soñado. Ese, y no tanto el de aprobar o no a secas, es el drama que se libra estos días en las universidades. Poder o no estudiar lo que uno desea.

Tras una trayectoria en Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, imaginemos un estudiante que con 12,50 puntos no obtiene plaza en Medicina (porque ese año concreto, se accede con un 12,55). Si decide cursar, como segunda opción, Derecho, está en riesgo de convertirse en un profesional frustrado. Eso si acaba la carrera de Derecho, puesto que tampoco sería extraño que dejara de estudiar o que se cambiara de titulación, con los trastornos personales y los costes económicos y sociales que tal decisión implica. El hecho de que un estudiante se pasee por las aulas de tres facultades diferentes durante tres cursos académicos sin conseguir ninguna certificación supone, analizado desde cualquier punto de vista, una inversión fallida del dinero público.

La —a mi juicio— absurdidad no se detiene en este punto: si un año las notas de corte para acceder a Medicina son 12,55 y al año siguiente 12,00, ¿significa eso que el estudiante del ejemplo que el año anterior no pudo acceder porque su nota no llegaba, resulta válido al año siguiente? ¿Ha sido culpa de sus padres que su hijo naciera un año antes de lo que debería para obtener el número mágico que permite acceder a los estudios de Medicina? ¿Los médicos egresados los años de promociones académicas de *números clausus* altos son mejores que los de otras con números más bajos? La arbitrariedad y simpleza del proceso de admisión a la universidad en España resulta muy llamativa y parece, a todos los efectos, muy poco eficiente en la detección de talento. ¿Realmente se está eligiendo a quién mejor puede rendir en Medicina o en cualquier otra titulación?

También sucede igual en el caso de las trayectorias académicas del profesorado universitario: están sujetas a un escrutinio contable durante años que, a la hora de la verdad, en la adjudicación de plazas en departamentos, o otorgamientos de proyectos de investigación, o asignaciones presupuestarias, puede decidirse por décimas o centésimas de punto. La hipervigilancia e hiperevaluación asociada ha llegado a límites kafkianos: si imaginamos una promoción académica normal, que sigue todos los pasos, en España, se debe superar:

- cuatro acreditaciones de la Aneca: ayudante doctor, contratado doctor, titular y catedrático.
- las cuatro oposiciones o concursos-oposiciones para obtener plaza de esas figuras de contratación en los departamentos a que se quiere optar.
- un máximo de seis sexenios de investigación dependientes de los vicerrectorados de investigación, a su vez dependientes del rectorado de la universidad en que se trabaja.
- introducidos a final de 2018, ahora también se considerarán los sexenios de transferencia.

Catorce procesos (o más) de validación curricular. No incluyo solicitudes de becas, o de proyectos de investigación, o cualquier otro procedimiento administrativo que implique aportar el currículum, como los índices de investigación departamentales. Si una trayectoria académica estándar comienza al conseguir el doctorado, alrededor de la edad de 27–28 años de manera ideal, y dura hasta los 65 años, esto implica que cada dos o tres años se está evaluando el currículum de cada profesor. Pocas profesiones pueden jactarse de este nivel de exigencia y *accountability*. La gestión aritmomaniaca estricta atraviesa todo el sistema educativo español, desde infantil hasta los postdoctorados y la trayectoria del profesorado universitario.

Los ejemplos anteriores denuncian la poca pertinencia de los *rankings* competitivos aritmomaniacos como validadores de procesos de selección de personal inmersos en procesos de aprendizaje que se prolongan durante mucho tiempo. Pero si en lugar de centrar la atención sobre la irrelevancia de las diferencias mínimas en el resultado final de un larguísimo proceso de formación, se enfoca en la frecuencia con que se evalúa también se encuentran fuertes contradicciones a la hora de evaluar con rigor.

De nuevo, Taleb aporta un ejemplo revelador: cuenta la historia de un inversor novel, dentista, que decide invertir x dinero en un fondo de inversión que ha producido históricamente un interés y anual en línea ascendente (TALEB 2007/2004, 1438–1446). Al cabo del tiempo, renuncia al fondo de inversión y retira el dinero con pérdidas antes de recuperar la posición inicial o recoger beneficios. ¿Por qué? —se pregunta—: porque consulta todos los días las variaciones del fondo y puesto que percibe ansioso las bajadas y ascensos de valor, a los tres meses, con el fondo en pérdidas, decide rendirse. Según TALEB (2012, 126):

Cuanto más frecuentemente se miran los datos, más ruido se obtiene desproporcionadamente (más que la parte valiosa, la señal); por lo tanto, más alta será la ratio entre ruido y señal. Hay una confusión que no es para nada psicológica, sino inherente a los datos mismos. Digamos que se mira a la información de manera anual, para el mercado de valores, o de ventas de

fertilizantes, o de los de la fábrica de tu suegro, o la inflación en Vladivostok. Asumamos además que para lo que se observa, en una frecuencia anual, la ratio señal-ruido es de uno a uno (mitad señal, mitad ruido) —esto significa que la mitad de los cambios son mejoras o empeoramientos reales, y que la otra mitad proviene de la aleatoriedad. Esta ratio es lo que se obtiene de observaciones anuales. Pero si se observa los mismos datos diariamente, la composición cambiará a 95 % ruido y 5 % señal. Si se observa datos cada hora, como hacen las personas inmersas en las noticias y las variaciones del precio de mercado, se llega a 99.5 % de ruido y 0,5 % señal. Esto es 200 veces más ruido que señal —razón por la que cualquiera que escucha las noticias (excepto cuando ocurren hechos muy muy significativos) está a un paso por debajo de ser bobo—.

A continuación, el razonamiento de Taleb que incluye los factores psicológicos implicados que insisten en que la racionalidad no controla tanto como quisiéramos los procesos de toma de decisiones (TALEB 2007/2004, pos. 1476–1482):

1. En un periodo corto de tiempo, se observa la variabilidad de la cartera, no los retornos. En otras palabras, uno observa varianza y poco más. Siempre me recuerdo a mí mismo que lo que se observa es como mucho una combinación de varianza y retornos, no solo retornos (pero a mis emociones no le importa lo que me diga a mí mismo).
2. Nuestras emociones no están diseñadas para entender esta idea. El dentista se comportó mejor, cuando consultaba informes mensuales que cuando lo hacía con más frecuencia. A lo mejor le iría mejor si se limitara a sí mismo a informes anuales. (Si se cree que se pueden controlar las emociones, piense que algunas personas también creen que pueden controlar su frecuencia cardíaca y el crecimiento de su propio pelo).
3. Cuando veo a un inversor monitoreando su cartera a tiempo real en su teléfono móvil o su tableta, sonrío y sonrío.

Estos ejemplos se traducen con facilidad a educación. Para simplificar a la baja las operaciones, supongamos que cada curso académico, sea cual sea el nivel (Primaria, Secundaria o Universidad), cada estudiante cursa 10 asignaturas cada año académico —habitualmente más—, al menos en España. En Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, cada año académico se divide en tres evaluaciones. Habitualmente, durante cada evaluación, se realiza como mínimo, un examen “final” de cada asignatura, al que cabe añadir el examen “parcial” que “aligera” de contenidos el examen final de cada evaluación. Incluyo los cuatro años de los grados universitarios. Estos números resultan poco rigurosos y no se obtienen de ninguna fuente: son una mera

aproximación. No obstante, para evitar alarmismo, la he realizado muy a la baja. Pretendo expresar que como mínimo, con dos instrumentos de calificación por asignatura y por evaluación, el estudiantado se somete a unas 840 pruebas para decidir su trayectoria académica y profesional:

Etapa educativa	Cursos	Asig. / curso	Evaluaciones/ curso	Exámenes / evaluación	Total exámenes etapa
Primaria	6	10	3	2	360
Secundaria	4	10	3	2	240
Bachillerato	2	10	3	2	120
Grado	4	10	1	2	120
Total					840

Figura 5.15: Cantidad de pruebas en la trayectoria académica.

De hecho, el término evaluación continua ligado a la LOGSE (1990) sustituye en la práctica a los exámenes finales y parciales por una infinidad de notas numéricas obtenidas de los deberes, el portafolio, trabajos individuales y grupales, participación en clase, pruebas, test, etc. La evaluación continua transforma el proceso educativo, en caso de aplicarse —como parece que ha sucedido— solo numéricamente, en un control exhaustivo y diario del rendimiento de los estudiantes, casi siempre aritmomofizado, para, con esa multitud de notas numéricas, elaborar un algoritmo con el que obtener la nota final del estudiante en cada asignatura.

Volvamos al hilo argumental: 840 exámenes (o pruebas de “el día x realizaremos un test, ejercicio o examen en clase”). Dejo sin contabilizar, por ejemplo, la Ebaú, los exámenes de certificación lingüística (B1, B2, C1, C2), la posibilidad de que un colegio sea elegido para el examen PISA, para las pruebas diagnósticas de las comunidades autónomas o del mismo Estado, o que un colegio decida hacer *PISA for Schools* o crear su propia evaluación diagnóstica. No incluyo tampoco los deberes, *ranking* en el que sí que destaca España, ni que los repetidores, a menos que falten a clases o exámenes, realizan más exámenes todavía porque repiten curso...

Esta hipervigilancia se revela desproporcionada desde el punto de vista estadístico, porque más datos no significa mejor seguimiento del estudiante. Además, PONZO & SCOPPA (2014) (vid. pág. 395) y OPPENHEIMER (2004) (vid. pág. 215) avisan sobre cómo el fracaso o el éxito repetido influyen decisivamente en los estudiantes, sobre todo —añado yo— en la educación preuniversitaria. Llama la atención el alto nivel de exigencia en forma de deberes, exámenes y otros requerimientos de trabajo y dedicación (actividades extraescolares) en la educación primaria, una etapa de desarrollo cognitivo para la que muchos especialistas educativos reclaman socialización y juego como objetivo principal, pero que acumula la mayor proporción de las 840 pruebas a las que se someten los estudiantes (360 de 840).

Como bien explica Taleb en las páginas anteriores, cuanto más seguimos día a día un proceso, más ruido se acumula a la hora de analizar este proceso. Se ha perdido la perspectiva sobre el significado de la evaluación y cómo obtener datos significativos (TALEB 2012):

La mejor manera de mitigar el intervencionismo es racionar el suministro de información, de la manera más natural posible. Esto es difícil de aceptar en la era de Internet. Me ha resultado muy complicado explicar que cuántos más datos se obtienen, menos se sabe lo que sucede, y se causará más iatrogenia. Las personas estamos todavía en la ilusión de que “ciencia” significa más datos.

Las bases de datos de la OCDE sobre educación almacenan miles de tablas sobre educación, con las cuales se puede elaborar una cantidad enorme de estadísticas, a la búsqueda de la piedra filosofal que mejore de una vez por todas la educación. Vivimos la época del *Big Data*, del cual esperamos que provea los algoritmos que expliquen o solucionen los problemas educativos.

Sin embargo, a nuestro sistema 2 (racional y lento, en terminología de Kahneman), le cuesta entender que la variación puntual de rendimiento hacia extremos negativos o positivos en un largo periodo de formación no supone un problema en el momento en que se produce. La formación de un estudiante debe evaluarse por la evolución a largo plazo: si un día no presenta los deberes o rinde mal en un examen, no se le debe puntuar con una nota baja que se introduzca en su historial académico, o insinuar que se celebre una reunión con los padres; y, elogiar o castigar en exceso un buen o mal rendimiento puede conducirnos a creer que la intervención continuada funciona. Intervenir ante la más mínima variación de rendimiento provoca que, además, se genere la falsa ilusión de que intervenir funciona, cuando en realidad solo se produce un retorno a la normalidad, a lo que en estadística se denomina una *regresión a la media*.

Pensemos cómo se reacciona en la vida cotidiana ante el buen o mal rendimiento puntual: se felicita cuando se obtiene un buen resultado y se riñe cuando se obtiene uno malo. No obstante, muchos padres y profesores eligen no felicitar los buenos resultados porque los estudiantes se confían y bajan el rendimiento. Por tanto, acaban solo penalizando porque, después de reñir, normalmente, los estudiantes rinden mejor. Esta cita aportada por KAHNEMAN (2012, pos. 3693–3698) sobre el proceso de mejora del rendimiento de pilotos de caza del ejército israelí debería invitar a la reflexión:

[...] uno de los instructores más avezados del grupo levantó la mano e hizo una breve observación. Empezó diciendo que recompensar los avances sería bueno para los pájaros, pero que no era lo mejor para los cadetes de vuelo. Estas fueron sus palabras: «En muchas ocasiones felicito a los cadetes por su

limpia ejecución de algunas maniobras acrobáticas. En la siguiente ocasión que tienen que ejecutar la misma maniobra, suelen hacerla mal. Por otra parte, a menudo grito a algún cadete a través del auricular por su mala ejecución, y en general suelen mejorar al siguiente intento. No nos diga, por favor, que las recompensas son buenas y los castigos no lo son, porque la verdad es todo lo contrario».

A continuación, el argumento (ÍBIDEM pos. 3698–3707):

Tuve entonces un feliz momento de iluminación: vi bajo una nueva luz un principio de la estadística que había estado enseñando durante años. El instructor tenía razón, ¡pero también estaba completamente equivocado! Su observación era astuta y correcta: era probable que a las ocasiones en que elogiaba una ejecución siguieran otras en que la ejecución fuera decepcionante, y que a la reprimenda siguiera normalmente una mejora. Pero la inferencia que había hecho sobre la eficacia de la recompensa y del castigo se salía por completo de su marco. Lo que él había observado se conoce como regresión a la media, que en este caso se debe a fluctuaciones aleatorias en la calidad de la ejecución. Naturalmente, él solo felicitaba a un cadete si su ejecución era mejor que la media. Pero lo más probable era que el cadete tuviera suerte en un intento particular y, por tanto, pudiera hacerlo mal con independencia de que le felicitaran o no. De modo parecido, el instructor solo gritaba por los auriculares del cadete cuando la ejecución era especialmente mala y, por tanto, mejorable con independencia de lo que el instructor hiciera. El instructor había relacionado una interpretación causal con las inevitables fluctuaciones de un proceso aleatorio.

La tendencia de los humanos a buscar relaciones causales nos conduce a inferencias erróneas. Esta inferencia que atribuye una influencia decisiva y “automática” de la “intervención educativa” en el “resultado” de los estudiantes no resulta aplicable en el ámbito educativo: los procesos de aprendizaje no se manifiestan como procesos lineales estadísticamente hablando. Se producen picos altos y bajos de rendimiento (*ruido*) que van dibujando la línea de progreso del estudiante (*señal*). Un exceso de intervención (en positivo o negativo) en un proceso que necesita consolidarse con el tiempo puede construir o destruir la confianza de los estudiantes.

Otro ejemplo de ÍBIDEM (pos. 3868–3885) revela un equívoco frecuente del método experimental cuando se utiliza para intervenir en situaciones consideradas críticas. Este error básico conduce a investigadores y profesores a construir prejuicios y falsas creencias por la necesidad de intervenir —de manera poco racional— en casos que se consideran extremos o extraordinarios:

“Niños deprimidos tratados con una bebida energética mejoraron durante un periodo de tres meses.” Este titular de periódico me lo he inventado,

pero el hecho del que informa es cierto: si durante un tiempo tratamos a un grupo de niños deprimidos con una bebida energética, mostrarán una mejora clínicamente significativa. También ocurre que los niños deprimidos que pasan algún tiempo haciendo el pino o abrazando a un gato durante veinte minutos al día mostrarán asimismo una mejora. La mayoría de los lectores de esta clase de titulares automáticamente deducirán que la bebida energética o abrazar a un gato producen una mejora, pero esta conclusión está totalmente injustificada. Los niños deprimidos constituyen un grupo extremo, pues están más deprimidos que la mayoría de los niños, y los grupos extremos regresan a la media con el tiempo. La correlación entre niveles de depresión y ocasiones sucesivas de prueba es menos que perfecta, y por eso habrá regresión a la media: los niños deprimidos estarán algo mejor con el tiempo incluso si no abrazan a los gatos ni toman Red Bull. Para concluir que una bebida energética —o cualquier otro tratamiento— es efectivo, hemos de comparar un grupo de pacientes que reciben ese tratamiento con un «grupo de control» que no reciba tratamiento alguno (o, mejor, que reciba un placebo). Se espera que el grupo de control mejore solo por regresión, y la finalidad del experimento es determinar si los pacientes tratados mejoran más de lo que la regresión pueda explicar. Las interpretaciones causales (incorrectas) de los efectos de regresión no se limitan a los lectores de la prensa popular. El estadístico Howard Wainer ha confeccionado una larga lista de investigadores eminentes que cometieron el mismo error, confundir la mera correlación con la causación. Los efectos de regresión son una fuente corriente de problemas en la investigación, y los científicos experimentados sienten un sano temor a caer en la trampa de la inferencia causal no justificada.

Este ejemplo nos debe poner en guardia respecto de las denominadas “actuaciones educativas de éxito” o “basadas en la evidencia” publicadas en prensa o incluso en revistas científicas y ponerlas bajo sospecha: se necesita comprobar la metodología utilizada, la conformación de la muestra (¿con grupo de control!) y el tiempo durante el que se ha experimentado y durante el que persiste el éxito. La regresión a la media explica que, si se aplica una “novedad” a un sistema deprimido o de bajo rendimiento, se suele producir un pico de mejora en el rendimiento, pero no por la medida adoptada, sino porque la muestra escogida no podía más que mejorar: regresa a la media. Igual en sentido contrario: si un estudiante rinde a gran nivel, puede mantenerse o empeorar, pero no mejorar. ¿Quizás cabría plantearse el rendimiento excelente y continuado en todas las asignaturas como una anomalía?

En nuestro sistema educativo, hiperevaluado, hipervigilado e hiperintervenido, se está destruyendo la confianza de profesores y estudiantes, a diario castigados a golpes de vara o premiados con zanahorias dulces sin que exista una evidencia clara que ligue estos incentivos positivos o negativos a un aumento de rendimiento real y duradero. Sí que existe evidencia, no obstante,

de que estos mismos incentivos y la hipervigilancia a los actores educativos distorsionan el rendimiento personal y colectivo y, además, generan falsas creencias o prejuicios sobre el proceso de aprendizaje y las medidas que se pueden adoptar para mejorarlo.

En resumen a este apartado: debería reflexionarse sobre la poca racionalidad que subyace en la toma de decisiones sobre personas que están inmersas en trayectorias de aprendizaje prolongadas en el tiempo y que, sin embargo, se las selecciona o promociona de acuerdo con resultados numéricos que muestran diferencias insignificantes entre sí y que no presentan correlación alguna con el posible rendimiento futuro; también merece la misma reflexión la frecuencia con que se evalúa y la frecuencia con la que se interviene en estos procesos con la intención de vigilarlos o guiarlos. Este análisis cobra más sentido a medida que se baja en la escalera educativa —¿niños de siete años con una agenda de deberes y actividades extraescolares?— y permite evocar de nuevo, en las circunstancias educativas actuales, el título de un libro clásico del postmodernismo: con las actuales disposiciones y reglamentaciones a la hora de evaluar, el sistema evaluador está consolidando el gran hermano que vigila y castiga desde hace siglos (FOUCAULT 2002/1975, 191):

De la misma manera, la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza. Se tratará en ella cada vez menos de esos torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas y cada vez más de una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar. Los hermanos de las Escuelas cristianas querían que sus discípulos tuviesen composición todos los días de la semana: el primero de ortografía, el segundo de aritmética, el tercero de catecismo por la mañana y de escritura por la tarde, etc. Además, cada mes debía haber una composición con el fin de designar a quienes merecían someterse al examen del inspector. Desde 1775, existían en la Escuela de caminos y puentes 16 exámenes al año: 3 de matemáticas, 3 de arquitectura, 3 de dibujo, 2 de escritura, 1 de corte de piedras, 1 de estilo, 1 de levantamiento de planos, 1 de nivelación, 1 de medida y estimación de construcciones. El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado.

5.5 Un análisis crítico de la excelencia aritmomaníaca

5.5.1 Excelencia e investigación

La excelencia se ha convertido en la aspiración que todo investigador y profesor universitario debe asumir; también cada estudiante y cada profesor en

educación primaria o secundaria, por supuesto. En este apartado, analizaré, comenzando por el ámbito universitario, la relación de la excelencia con la gestión aritmomaniaca y el neoliberalismo. Para ello, me he basado en un artículo de HERZOG, PECOURT & HERNÁNDEZ (2015), titulado “La dialéctica de la excelencia académica. De la evaluación a la medición de la actividad científica”. En este trabajo, constatan los cambios en el concepto de excelencia vividos en la universidad, que ha adoptado el modelo de gestión de las grandes empresas capitalistas (ÍBIDEM 76):

En Estados Unidos, en el momento álgido del liberalismo económico, sobre todo durante las administraciones de Reagan y Bush, creció la presión para aplicar conceptos procedentes del mundo económico a los ámbitos de la educación y la investigación científica. Para ello, en el campo de la investigación, se crearon diferentes indicadores que miden partes fundamentales de la «productividad» científica. Estos índices se basan sobre todo en la productividad (en la mayoría de los casos referida a textos científicos) y en la visibilidad (que remite a productos visibles como textos y el «uso» de estos en forma de citas o, de forma indirecta, la publicación de textos en revistas que suelen recibir una gran cantidad de citas).

Esta dependencia de la excelencia respecto de la productividad y visibilidad de la actividad investigadora implica un vuelco, una desustantivización, de esta (ÍBIDEM 72):

La desustantivización de la noción de excelencia, que corre paralela a la del concepto de calidad, no es más que otro caso del proceso histórico por el cual «todo lo sólido se desvanece en el aire», dando paso al «nuevo espíritu del capitalismo» (Boltanski 2010) [...] No es el museo el receptáculo de una obra de arte, sino al revés: la obra de arte es aquello que está alojado en un museo, sin que tenga ya ninguna relación con un ideal armónico intrínseco, con la pericia del artista o la belleza de su elaboración.

Traducido a la publicación científica, esta desustantivización explicada como la analogía del museo y su contenido implica que (ÍBIDEM 78):

Se privilegian formas de premiar que son independientes de la calidad del contenido y que se basan en ventajas estructurales a la hora de publicar, citar, promocionar, etc. De esta forma se crea un complejo numerocrático de conocimiento/poder (Angermüller 2010b), que facilita la toma de decisiones políticas e institucionales, pero que afecta decisivamente al ámbito de la creación del conocimiento. Esta numerocracia sólo es posible gracias a las grandes máquinas que son capaces de «traducir productos de reflexión científica, basados en textos, en conocimiento de control numérico» (ibíd. p. 187).

Por tanto, la excelencia, en su versión hegemónica, no es una noción inocente, sino una formación discursiva compleja y contingente. El imperativo de la excelencia, entendida en los términos vigentes, en la práctica se puede comprender como una técnica de gobernación, es decir, de dirección desde la distancia y de autoadaptación por parte de los sujetos a los criterios «objetivos» de la excelencia. Así se orientan todos los programas de excelencia que actualmente se formulan en el ámbito académico. Los criterios de evaluación se convierten en objetivos de la actividad científica. La idea de la excelencia se ha invertido: de la noción de que lo intrínsecamente excelente es digno de aprecio singular [...] y por tanto se muestra porque recibe muchas citas y es capaz de producir muchos textos, pasamos a la relación inversa, a saber, que lo que recibe muchas citas y produce muchos textos debe ser excelente.

Es decir, si un artículo se publica en las revistas catalogadas como excelentes significa que el artículo es excelente, puesto que el continente define el contenido. Por tanto, a la hora de cuantificar los currículums de los investigadores, si un artículo es publicado en una revista considerada de “alto impacto” en su campo, obtiene x puntos; si lo es una de menor impacto, $x - y$; y si lo es en una de bajo impacto, $x - y - z$. Esta aritmomorfización de la excelencia (y la toma de decisiones consecuente) facilita bastante el trabajo a los gestores y evaluadores, tal como cuenta un evaluador para la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (Cneai) dependiente de la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca) (MUNÁRRIZ 2018):

El catedrático de Filosofía del Derecho Juan Antonio García Amado subraya la importancia de que “no se pueda evaluar negativamente un artículo simplemente por no estar” en una revista indexada en los listados de referencia. Amado, que ha formado parte de una comisión de la Cneai como la que denegó el sexenio a la profesora Sánchez, asegura que el funcionamiento hacía imposible leer los artículos. “En mi comisión éramos ocho o nueve, teníamos que evaluar 500 solicitudes, cada una con cinco artículos. Multiplica. Así no es posible ni leer en diagonal, ni saber si hay plagio, ni nada. El sistema sólo es capaz de procesar formalmente los artículos”, explica.

Esta confesión aparece en un artículo de prensa que anuncia la sentencia del Tribunal Supremo español que obliga a reconsiderar la no concesión de un sexenio de investigación a una profesora de la Universidad de Extremadura. Pero no solo él reconoce la imposibilidad de leer los materiales que se deben evaluar, AUNIÓN (2018) recoge la reacción a la sentencia por parte del director de la Aneca y de la afectada misma:

Arnáez Vadillo añade que sí se va a analizar el contenido, pero solo el de aquellos estudios que no estén publicados en las revistas de más prestigio.

“Puede ocurrir que se detecte que un trabajo tiene calidad, pero no está en esos repositorios [el listado de revistas], entonces sí se analizará. Los otros, ¿para qué vas a leer un artículo publicado en una revista con 3.000 citas? No tiene sentido. La sentencia dice que, a la hora de responder a los recursos no favorables, hay que utilizar otros criterios de valoración, así que vamos a explicar por qué un trabajo no ha sido valorado positivamente”.

Sánchez estaba convencida de la calidad de las publicaciones que había presentado en su día y por esa razón, representada por el abogado José Antonio García Rueda, se embarcó en un periplo que comenzó por un recurso a la decisión de la Aneca (rechazado), un juicio contencioso administrativo que también perdió en el Tribunal Superior de Justicia de Madrid y, finalmente, en el recurso de casación en el Supremo que sí ha acabado dándole la razón. Pero, más allá de su caso, insiste, espera que el resultado sirva a todos los profesores que han sufrido un sistema injusto.

“Desde su propio origen, el sistema es inviable por ser imposible que una comisión pueda leer y revisar tamaña cantidad de publicaciones. Y esta inviabilidad es la que ha dado lugar a que, de facto, el sistema haya degenerado hacia una evaluación por el continente y no por el contenido. Lo que es absolutamente contrario a la propia esencia de la institución universitaria y, aún más, repugna al sentido común”, señala Sánchez. Ahora, la Aneca revisará aquel proceso que le dejó sin sexenio hace unos años, pero esta vez, el resultado sí dependerá del contenido de todos sus trabajos.

Veamos, no obstante, cómo razona la sentencia misma (TRIBUNAL SUPREMO 2018, 3-4):

La Sra. Graciela sostuvo en su recurso de alzada, primero, y en la demanda, después, que la valoración de las aportaciones se debía hacer aplicando con preferencia los criterios generales de la Orden sobre los específicos de la resolución de 26 de noviembre de 2014 y, en particular, subrayó que, además de al medio en que se publicaron, se debía atender a la calidad de sus trabajos y criticó que el informe del comité asesor al igual que la resolución desestimatoria del recurso de alzada no atendieran a este extremo y se limitaran a analizar las características de las revistas en que aparecieron.

Asimismo, la demanda reprochó a la actuación administrativa no tener en cuenta que la investigación en el campo de la contabilidad está condicionada por la regulación contable y fiscal y por las normas en materia de auditoría de manera que es difícil de publicar trabajos en revistas internacionales.

La sentencia aporta dos perspectivas: la orden que regula la evaluación de los currículums de los investigadores no cita cómo único indicio de calidad y excelencia el mero hecho de publicar en revistas de alto impacto; y que existen disciplinas que, por las limitaciones propias de su campo, no pueden publicar

en revistas internacionales. El primer aspecto se relaciona, sin duda, con la operacionalización de conceptos en ciencia, pero cuando se operacionaliza para evitar un proceso de evaluación por imposibilidades organizativas se cae en la trampa de descartar o no valorar adecuadamente los trabajos que no se ajustan a los parámetros establecidos, a pesar de ser potencialmente excelentes. El segundo aspecto se puede relacionar con la Didáctica de la Lengua y la Literatura, disciplina que, —entre otros motivos— por su relativa juventud (los años 80 del siglo XX), todavía no dispone de revistas en los percentiles altos de calidad que regulan los índices de investigación, problema que señala, por ejemplo, AGUILAR (2016, 53):

En la evaluación de los sexenios, por ejemplo, ligada a nuestra área, cuentan los artículos publicados en revistas de reconocida valía como las incluidas en los listados del JCR (Journal Citation Reports (Social Sciences Edition)) o los artículos incluidos en los listados de SCOPUS y en Arts and Humanities Citation Index del Web of Science, pudiéndose considerar también los artículos en revistas listadas en otras bases de datos nacionales o internacionales (como ERH, CIRC, DICE, CINDOC, etc.) o en las revistas acreditadas por la FECYT. Pero ¿acaso ninguna de las revistas restantes incluye investigación de calidad? ¿es fácil publicar para todo el mundo (aunque cumpla con los criterios de rigor científico), en las revistas de más impacto de DLL, o de otras, con un alto índice de impacto, relacionadas con la DLL desde la interdisciplinariedad?

El reconocimiento de que no se leen todos los trabajos que se deben evaluar porque se confía en los *rankings* e índices de impacto de las revistas supone un paso en la dirección correcta para una hipotética solución futura. En la actualidad, la crítica a este sistema de generación y validación de investigaciones gana adeptos entre la comunidad académica (vid. *Who Owns Science. The Manchester Manifesto*, en <https://shorturl.at/stwG0>). Por ejemplo, Randy Scheckman, casi inmediatamente después de recibir el Premio Nobel de Química, publicó un artículo que tradujeron medios de comunicación de todo el mundo criticando el sistema de publicación académica y anunciando que promovería las revistas de libre acceso para evitar los abusos y la tiranía editorial (SCHEKMAN 2013):

Es habitual, y muchas revistas lo fomentan, que una investigación sea juzgada atendiendo al factor de impacto de la revista que la publica. Pero como la puntuación de la publicación es una media, dice poco de la calidad de cualquier investigación concreta. Además, las citas están relacionadas con la calidad a veces, pero no siempre. Un artículo puede ser muy citado porque es un buen trabajo científico, o bien porque es llamativo, provocador o erróneo. Los directores de las revistas de lujo lo saben, así que aceptan artículos

que tendrán mucha repercusión porque estudian temas atractivos o hacen afirmaciones que cuestionan ideas establecidas. Esto influye en los trabajos que realizan los científicos. Crea burbujas en temas de moda en los que los investigadores pueden hacer las afirmaciones atrevidas que estas revistas buscan, pero no anima a llevar a cabo otras investigaciones importantes, como los estudios sobre la replicación. En casos extremos, el atractivo de las revistas de lujo puede propiciar las chapuzas y contribuir al aumento del número de artículos que se retiran por contener errores básicos o ser fraudulentos. *Science* ha retirado últimamente artículos muy impactantes que trataban sobre la clonación de embriones humanos, la relación entre el tirar basura y la violencia y los perfiles genéticos de los centenarios. Y lo que quizá es peor, no ha retirado las afirmaciones de que un microorganismo es capaz de usar arsénico en su ADN en lugar de fósforo, a pesar de la avalancha de críticas científicas.

La relación de las corruptelas que enumera este Premio Nobel en apenas un par de párrafos escandaliza. Pero no está solo en estas críticas; HERZOG, PECOURT & HERNÁNDEZ (2015, 76–77) aportan cinco distorsiones y malas prácticas que promueve esta aritmomorfozación de las investigaciones de acuerdo con el índice de impacto de la revista de publicación:

1. Una primera crítica se refiere a la presencia de *stakeholders* que filtran el acceso a las revistas más concurridas. Se trata, por regla general, de expertos de un cierto prestigio que no sólo vigilan la calidad de los artículos, sino que también facilitarían el acceso a autores y discípulos afines a la propia obra, dificultando el surgimiento de enfoques nuevos. Por citar un ejemplo, podemos aducir el caso de *Discourse & Communication*, *Discourse & Society* y *Discourse Studies*, cuyos artículos han tenido que superar un primer veredicto de Teun van Dijk, lo que excluye líneas discrepantes como las desarrolladas por Angermüller (2007), Bührmann (2005) o Keller (2010b).
2. Una variante de esta crítica se refiere al hecho de que las editoriales son empresas concentradas en pocos países, generalmente anglófonos. Esto dificulta el acceso de revistas no publicadas en inglés a los *rankings* internacionales y, con ello, se perjudica a los autores que participan en ellas. Además, por la presión de publicar en revistas de la anglofonía, autores provenientes de otros contextos que les remitan artículos verían menguada su capacidad de expresión.
3. Otra crítica a la formalidad de la medición mediante citas, tiene que ver con el hecho de que prescinde de la finalidad por la que una aportación es citada. Se dan casos que artículos de tono polémico son citados con ánimo crítico, sin que esta consideración se tenga en cuenta en el cómputo de citas. El artículo de Mariano Fernández Enguita, «¿Es

pública la escuela pública» (1999) es un buen ejemplo de lo comentado (piénsese que nosotros mismos, al citarlo en el texto, aunque sólo sea como un ejemplo, incrementamos su impacto).

4. Si no se tiene en cuenta el sentido de la citación, el criterio también permite un abuso fraudulento. Si un grupo de personas dedicadas a la investigación acuerda explícita o implícitamente realizar referencias mutuas en la redacción de sus textos, aunque sean contingentes o gratuitas, aumentará exponencialmente su «excelencia». Todo «colegio invisible» se puede convertir en un «cartel» de citación.
5. Lauken (2002) afirma además que hay determinados ámbitos en los que la citación cruzada presenta una intensidad mayor por las características de la ciencia en cuestión. Hay campos científicos (y Lauken menciona expresamente en la psicología aquel que utiliza unos tipos específicos de maquinaria) que, por razones estructurales, tienen una densidad más alta de citación (más cantidad de artículos citados por artículo, más autores por artículo, etc.) y, al mismo tiempo, menos páginas por artículo. Por tanto, la formalidad del criterio, como superadora de diversidad de estilos epistemológicos y culturas evaluativas también queda en entredicho. Se podrían introducir elementos correctores, pero ¿con qué criterios se compararían los resultados modificados?

Además, la gestión del fracaso de los proyectos de investigación o de experimentación en el sistema de regulación científica actual ponen al descubierto otra paradoja: se descubre que algo no funciona y, puesto que no funciona, no merece publicarse; al no publicarse, alguien, a la otra punta del mundo, vuelve a replicar con error el mismo experimento o a estudiar ese fenómeno, con la consiguiente pérdida de tiempo e inversión económica. Al fracasar una investigación, se debe informar de que no conduce a ninguna conclusión clara, para que otro no fracase intentando lo mismo y sepa qué no se debe hacer. TALEB (2007/2004, pos. 2842–2849) califica este fenómeno como “sesgo de supervivencia”:

En la misma línea argumental, la ciencia está estropeada por un sesgo de supervivencia pernicioso, que afecta a la manera en que la investigación se publica. De una manera similar al periodismo, la investigación que no produce resultados no llega a imprenta. Puede parecer sensato, en el sentido de que los periódicos no están obligados a tener un titular llamativo que diga que no ha sucedido nada nuevo [...]. El problema es que descubrir una ausencia y ausencia de descubrimiento se entremezclan. Puede haber gran información en el hecho de que “no sucedió nada”. Como Sherlock Holmes hizo notar en el caso de Silver Blaze —lo curioso fue que el perro no ladró—. Más problemático resulta que hay bastantes resultados científicos que se quedan fuera de las publicaciones que no son estadísticamente significantes pero que aún así aportan información.

Este comportamiento presenta una variación preocupante: cuando un investigador comunica una mala praxis investigadora, puede caer en desgracia —cuando debería ser, como mínimo, felicitado—. Como ejemplo, un investigador que, después de aprovechar los datos de un estudio realizado por una colega, cayó en la cuenta de que esta había falseado los datos. Destapó este escándalo de mala praxis que derivó en la anulación de un contrato de investigación (1,86 millones de euros) y el despido de la investigadora principal, pero ha sufrido el ostracismo profesional desde ese momento, incluso aunque denunció sus propios trabajos que habían tomado los datos contaminados de mala praxis antes de descubrirla (ANSEDE 2017):

Herrera Merchán reconoce que destapar el caso fue “una de las decisiones más difíciles” de su vida. En el mundo de la ciencia, las denuncias suelen ser anónimas. Los chivatazos sobre posibles plagios o falsedades llegan a las editoriales científicas, a los centros de investigación y a los periodistas especializados, pero normalmente bajo un mismo seudónimo, Clare Francis, adoptado por imitación desde 2010 por cientos de personas. Herrera Merchán, sin embargo, dio la cara y denunció incluso los estudios que llevaban su firma, a riesgo de manchar su propio nombre, lo más valioso que tiene un científico.

“Yo no tengo nada que ver con estas manipulaciones, como deja claro la retractación de la revista *Cell Cycle*”, explica. Sin embargo, lamenta, su nombre ha quedado en una especie de “lista negra”. Poco después de que se hiciera público el despido de Susana González, Herrera Merchán ofreció a un profesor de la Universidad de Córdoba solicitar juntos una ayuda para la contratación de jóvenes doctorandos. “Sinceramente, no estoy interesado, ya que todo el tema de tus artículos y el problema con Susana no lo tengo claro. Tampoco tengo interés en saber qué ha pasado. Un saludo”, le respondió el profesor.

No existe una política clara de gestión contra la corrupción en ciencia porque ¿qué gestor universitario renuncia a 1,86 millones de euros de un proyecto de investigación sin intentar salvarle la cara? Puesto que las asignaciones presupuestarias alimentan a muchos trabajadores, los encubrimientos de las malas prácticas son igual de comunes que en el resto de profesiones. Por tanto, quien hace saltar la liebre de un plagio o una falsificación de datos es dejado de lado por poner en peligro los puestos de trabajos de compañeros y colegas, y además, el prestigio institucional (la posición en los *rankings* de investigación de departamentos, centros de investigación y universidades).

Otras críticas a este sistema de premios y castigos basados en *rankings* de revistas provienen de AGUILAR (2016, 54), que aporta la secuencia de los ocho pasos restrictivos que se aplican a un académico para evaluarlo, tal como la redacta Vicente Manzano:

Argumenta este investigador que el reduccionismo de las funciones que deben cumplir las publicaciones en la tarea de construcción del conocimiento, junto al “cuanto más mejor”, unido a la presión por publicar, se puede sintetizar en los siguientes ocho pasos (Manzano, s/f:2):

1. De todo el quehacer académico, se considera básicamente la función investigadora (García, 2008).
2. De todo el universo de la investigación, la comunicación de resultados.
3. De toda posibilidad de comunicación, la que tiene lugar dentro de la dimensión académica (Fairclough, 2003).
4. De toda comunicación académica, la que se formaliza en publicaciones.
5. De todos los formatos de publicación, las revistas científicas (Mateo, 2012).
6. De todas las revistas científicas, las que se encuentran indexadas (Fernández-Quijada *et al.*, 2013).
7. De todos los sistemas de indexación, el Journal Citation Index (JCR) del ISI (Urcelay y Galetto, 2011).
8. De todo el JCR, las revistas situadas en las primeras posiciones (Oyarzun, 2008).

Otro problema, desde una visión más economicista del tema de la excelencia, se relaciona con la gestión y proceso para su obtención (ÍBIDEM 53), también de Vicente Manzano:

El problema, en relación a algunas publicaciones, es un problema económico, que lleva aparejado el beneficio privado, como señala Vicente Manzano (2009:116):

“las universidades públicas reciben dinero del Estado por diversas vías: sueldos del personal investigador, programas de investigación específicos y diversos incentivos para investigaciones o para soportes técnicos asociados. ¿Qué se hace con este dinero? En efecto, se produce conocimiento, pero ¿qué se hace con este conocimiento?: se privatiza en buena parte. Los resultados de las investigaciones se publican en revistas científicas y en actas de congresos. Buena parte de estos recursos son accesibles únicamente previo pago. Se da la circunstancia de que las universidades dedican parte de su presupuesto a la suscripción de revistas en donde publican sus investigadores. El Estado, por tanto, paga dos veces por lo mismo: primero para producirlo y después para acceder a ello. Es más, resulta frecuente en las publicaciones llamadas de impacto que las personas que aspiran a publicar deban pagar un tributo. Es una circunstancia tan curiosa como real, algo así como el pago por el derecho a regalar conocimiento”.

Esta última crítica introduce el tema de la privatización y de la mercantilización del conocimiento y de la educación; ambos procesos provienen de los

presupuestos ideológicos neoliberales que predominan entre las élites dirigentes.

5.5.2 Bachillerato de excelencia: la paradoja de la *shock doctrine*

Otro ejemplo de aspiración a la excelencia está ligado a la segregación de estudiantes por resultado. En España, en algunas comunidades autónomas, este método de obtención de alto rendimiento aparece en los Bachilleratos de Excelencia, a los que acceden tan solo los estudiantes con mejores expedientes y en los que se “recluta” a profesores ex profeso, sin seguir los canales habituales de contratación, comprometidos con el alto rendimiento. En la siguiente noticia, titulada “Profesores a dedo y presiones para inflar notas: la otra cara del bachillerato ‘excelente’”, algunos profesores despedidos de estos centros de excelencia se quejan de malas prácticas de todo tipo (ÁLVAREZ & SEVILLANO 2017):

Aguirre y su entonces consejera de Educación, Lucía Figar, fueron quienes escogieron al que aún hoy es el director del San Mateo, Horacio Silvestre, un catedrático de Latín que nunca antes había ejercido labores de dirección. “A mí me encontraron”, explica él en su despacho. La solidez del proyecto se basaba en la creación de esa comisión de expertos que debía “asesorar en temas académicos y seleccionar la totalidad del claustro de profesores”, según publicitó entonces la Comunidad. La presidía Jon Juaristi y estaba compuesta por siete reconocidos especialistas universitarios. “Nos reunimos solo una vez”, reconoce ahora el director. “No funcionó”.

Desde el principio, Silvestre tuvo plenos poderes para contratar y despedir. Y así lo ha hecho: del equipo inicial de 17 profesores, solo quedan seis, él incluido. EL PAÍS ha localizado a cinco de los despedidos por Silvestre, que relatan las presiones para poner buenas notas o para no suspender a ningún alumno. “El instituto funcionaba al margen del resto de centros de secundaria”, asegura una de las profesoras, Victoria Crespo, actualmente jubilada, que dio clase de Filosofía los dos primeros cursos. “Al principio allí no había jefe de estudios, ni consejo escolar ni jefaturas de departamento”, recuerda. “El instituto obedecía a una estructura jerárquica absolutamente vertical, al ordeno y mando de Horacio”. Tras el segundo curso, el director prescindió de cinco profesores. Al menos con cuatro de ellos tuvo desavenencias por las notas, según ha podido comprobar EL PAÍS.

“En mi caso fue por negarme a inflar las notas y por cómo orientaba la asignatura, que no coincidía con la suya”, asegura Crespo. Él defiende que, en todos los casos, decidió no renovar a los docentes “porque sus alumnos no obtenían buenos resultados”. La profesora trasladó su queja a la Consejería de Educación: “Se ve que el director, al no ceder yo en sus pretensiones de que

hinche las notas desde la primera evaluación y de que no haga los exámenes con pseudónimo, ha decidido tomar sus medidas. Y es que, por resumir con una sentencia filosófica, quiere súbditos y no ciudadanos”, señalaba en el email que envió a Alicia Delibes, entonces viceconsejera de Educación. Esta le contestó ofreciendo una cita que finalmente no se produjo.

El resto de profesores consultados, de los que tres piden anonimato, ratifican las presiones. Los relatos, recogidos por separado, coinciden: “Nos decía que si los padres creían que sus hijos iban a suspender no los traerían”. “En los claustros solía repetirnos que no quería suspensos”. “Allí los padres y los alumnos eran dioses”. EL PAÍS ha accedido a correos electrónicos en los que Silvestre anima a los profesores a engordar las notas de los alumnos. Les pedía “notas meditadas, ajustadas e, incluso, generosas”. Silvestre reconoce que pide que sean generosos con los chicos aunque niega las presiones: “Si vienen con un ocho y les pones un tres es que no les estás midiendo bien”. [...]

En el curso 2015/2016, los alumnos del San Mateo acabaron el Bachillerato con un 100% de aprobados. En selectividad, en cambio, hubo 36 que suspendieron alguna materia, aunque el resultado final fue siempre aprobado al hacer media entre todas las asignaturas. Un tercio de los que se presentaron a la prueba de Química no la pasaron. Pese a que ya han salido de allí cinco promociones, la apuesta educativa estrella de Madrid nunca ha sido evaluada. El Gobierno regional, ahora en manos de Cristina Cifuentes, no ha hecho seguimiento de sus alumnos excelentes: no sabe cómo les ha ido en la universidad ni cuántos han acabado el grado.

He alargado la cita para incluir todos los elementos de estos Bachilleratos de Excelencia, puesto que la política aplicada en estos centros se puede asociar, con suma facilidad, a la experiencia del centro de educación de educación secundaria de Falls High en Rhode Island, en que se despidió un claustro entero (vid. pág. 197): superintendentes y/o directores todopoderosos, imposición de arriba a abajo de prácticas pedagógicas, consideración del estudiante como un cliente que debe recibir el mejor servicio, presión por elevar estándares, criterios de contratación basados en la sumisión del profesorado a las directrices pedagógicas y de gestión, etc. Otro ejemplo —fallido— de la denominada Doctrina del Shock y otra demostración de cómo las pretensiones de aumentar rendimiento y calidad educativa a través de indicadores de rendimiento, segregación de estudiantes y planificación administrativa basada en criterios empresariales impuestos de manera vertical no funcionan en el ámbito educativo.

Las evidencias aportadas a lo largo de este apartado deberían bastar para poner en entredicho la excelencia fundamentada en indicadores aritmomorfi-

zados, puesto que el catálogo inicial de buenas intenciones se convierte en la puerta de entrada a todo tipo de distorsiones y presiones corruptoras.

Por último, un dato contraintuitivo —sobre todo si se confía en la mayoría de los analistas que copan los medios de comunicación— respecto de los resultados en PISA de los estudiantes españoles y la falta de excelencia: el problema del sistema educativo español no está en los estudiantes de familias sin recursos, sino en los estudiantes del percentil superior de rendimiento, que no llegan a los resultados de sus homólogos europeos (MARTÍNEZ GARCÍA 2014):

No todos quedan por debajo de la media de la OCDE en PISA. Los hijos de personas sin estudios en España obtienen resultados similares al resto de entrevistados de su misma condición (451 puntos). Sin embargo, los hijos de personas con estudios superiores (tanto universitarios como de FP) lo hacen peor en España (493) que en el promedio de la OCDE (520). El lado bueno de este resultado es que nacer en una familia con más o menos nivel cultural influye menos en el rendimiento educativo que en otros países desarrollados. El lado malo es que el conjunto del país podría carecer en el futuro de élite intelectual. El porcentaje de alumnado excelente es más bajo en España, en parte debido a que los hijos de personas de alto origen social no lo están haciendo tan bien como sus homólogos de otros países desarrollados, mientras que los de bajo origen social lo hacen igual (y en otras pruebas de PISA incluso claramente mejor). Podemos afirmar pues, que tenemos más equidad no debido a que todos lo hagan igualmente mal, como muchas veces se afirma sin rigor, sino a que los hijos de los grupos socioeconómicamente favorecidos son los que lo hacen peor que sus homólogos de otros países.

Los colegios de “élite” o los bachilleratos de “excelencia” —mayoritariamente en centros concertados y privados— presentan mayor margen de mejora. Los estudiantes y las escuelas de los percentiles sociales inferiores, más proclives a situarse en los percentiles inferiores de rendimiento, ya están cumpliendo su parte del contrato con la excelencia.

5.5.3 ¿La excelencia aritmomaniáca selecciona a los mejores?

También llama poderosamente la atención cuando la aritmomanía que juzga los extremadamente hipertrofiados currículums deja fuera del sistema investigador a personas concretas con méritos extraordinarios que, por cuestiones formales, son valoradas con los mismos baremos que aspirantes con currículums “al peso”. Mientras que en Estados Unidos o Gran Bretaña existen mecanismos de captación de los estudiantes excelentes aunque no dispongan de titulación académica, en España, se deja fuera del sistema a, por ejemplo, un premiado como el “Mejor físico europeo joven” (MARTÍNEZ 2013):

A sus 30 años, el lucense Diego Martínez está considerado como el mejor físico europeo joven por la Sociedad Europea de Física, que otorga estas menciones cada dos años. Un reconocimiento que no le ha servido para conseguir una beca Ramón y Cajal, el programa estrella de incorporación de científicos de alto nivel que proporciona contratos de cinco años para que se queden en España. La comisión que juzgó su solicitud señaló su “poca relevancia internacional”. Martínez ha trabajado en el Laboratorio Europeo de Física de Partículas (CERN) de Ginebra y ahora lo hace para el Instituto de Física de Partículas de Holanda (Nikhef).

La razón aducida fue (ÍBIDEM):

P. ¿Qué opina de la expresión “falta de liderazgo internacional” con la que despachan su candidatura?

R. La frase textual es: “El solicitante ha alcanzado en su campo un nivel de relevancia internacional algo menor que el de investigadores de edades similares a la suya. No ha demostrado todavía claramente capacidad de liderazgo científico”. No tiene justificación, más aún cuando ponen explícitamente “edades similares a la suya”. Y en el currículum que envié, había información más que suficiente, incluidos roles de coordinación de grupos internacionales.

Esta aritmomanía —nadie duda que el resto de competidores obtuvieran “más puntos” o acumularan “más méritos”— provoca problemas legales, puesto que un sistema meritocrático basado en una gestión puramente cuantitativa, no se puede “pasar por delante” ningún currículum por “méritos extraordinarios” —como puede suceder, repito, en el sistema angloestadounidense—. Casi con total seguridad, en el proceso de selección de las Becas Ramón y Cajal, los investigadores “con mayor capacidad de liderazgo” que el “Mejor físico europeo joven” coordinaron, por ejemplo, tres o cuatro proyectos de investigación internacionales de menor prestigio que los de este pero que, por su valor combinado dentro del currículum (pongamos, 4 puntos por cada proyecto), superan un proyecto de investigación más prestigioso. Puesto que este investigador premiado solo dirigió un proyecto con un valor de —pongamos por caso— 10 puntos, los otros investigadores se llevan el gato al agua (pese a no trabajar en la investigación más puntera ni disfrutar de contactos de altísimo nivel, como se supone que es el caso del premiado). Estos números y ejemplos están inventados como muestra de un procedimiento aritmomaníaco estricto.

Probablemente, con más dinero para becas, o con más líneas de investigación abiertas, este investigador podría ocupar un puesto en España. Además, seguramente, tampoco no existiría aquí ningún proyecto al que adscribir a un investigador de este perfil y, en puridad y con la ley y la lógica de gestión en la mano, se tomó la decisión correcta; pero, desde una racionalidad ecológica

e incluso desde el punto competitivo neoliberal, la decisión fue desacertada y denota una rigidez absurda —¿por qué no se recoloca a este investigador en un lugar en que pueda rendir beneficios?—. Se forma a un investigador para que trabaje o se lleve sus contactos de alto nivel a otro país, o que renuncie a la carrera investigadora. Estas situaciones, desafortunadamente, se producen con más frecuencia de la deseada. SÁNCHEZ CABALLERO (2018) cuenta las peripecias de una estudiante Premio Nacional de Carrera en Psicología, que en el titular de la entrevista afirma que “Con mi expediente, en cualquier otro país harían por retenerme y aquí tengo que pelear por quedarme”:

¿Se siente valorada? “En absoluto. Somos un número más”, responde. “Cuando me surgió la posibilidad de irme a Australia [como parte de su doctorado] surgieron problemas por la incompatibilidad de becas y me pusieron muchísimas dificultades administrativas”.

¿Qué perspectivas tiene a medio plazo? “Como investigadora no puedes optar a contratos estables”, responde. “Pasas un tiempo con contratos de uno o dos años hasta que, si tienes suerte y mucha productividad, puedes conseguir algo de cuatro o cinco años, pero ya cuando rondas los 35-40”, cuenta. “Lo que hace mucha gente durante ese tiempo, y no descarto yo, es dar clases en universidades privadas, que tampoco te contratan, te pagan por hora de docencia. Consigues dinero de donde puedes y luego te repartes las horas”, explica. Siempre contando horas, meses, años, sumando contratos.

Por último, De Frutos lamenta que las propias universidades no se preocupan por detectar y fomentar el talento en sus aulas. “Yo me enteré de que era la primera de mi promoción en la UAM porque para hacer un máster necesitaba un certificado y lo ponía ahí, pero nadie me dijo nada”, explica. “Y este tipo de cosas dan puntos para becas. El Premio Nacional, porque sabía que existía y estaba pendiente, si tengo que esperar a que alguien me diga algo no lo pido”, cuenta. Porque los Premios Nacionales no se entregan de oficio, los tiene que pedir cada estudiante. “Tengo una amiga que no se enteró de la convocatoria y resulta que tiene mejor expediente que la persona que sacó el Premio Nacional de su carrera. A lo mejor había alguien mejor que yo también”, observa.

Los Premios Nacionales de Carrera incluso han fundado una asociación sin ánimo de lucro, con página web propia, para realizar propuestas de reforma de la universidad pública (<http://lafacultadinvisible.com>).

Una de las quejas más llamativas se refiere a la tardanza con que se publican los premios nacionales de carrera, lo cual impide aportar ese mérito en la convocatoria de becas, con el agravante de que se otorga por convocatoria pública, no de oficio, como puede verse en <https://goo.gl/F89cbc>. En SÁNCHEZ CABALLERO (2017) se explica esta situación:

Por otro, obtener un premio nacional otorga hasta un punto (sobre diez, un 10%) para pedir algunos contratos formativos como las FPU (Formación de Profesorado Universitario) que otorga el propio ministerio. Sin embargo, para pedir una ayuda para una FPU, hay que estar matriculado en el programa un máximo de tres años después de haberse graduado, por lo que a los premiados les ha caducado el premio para cuando podrían utilizarlo. Le pasó a Beatriz Álvarez. “Cuando la mayoría de nosotros pedimos la FPU, la convocatoria [de los premios] ni siquiera había salido”, explica. “Es un problema estructural y parece que va a ir a peor con vistas al futuro”, vaticina.

Y por último está la nula publicidad que hace Educación de sus mayores premios y la falta de transparencia con que los gestiona, según denuncian algunos premiados. El Ministerio no da los premios de oficio, cada estudiante debe enterarse de que existen (la mayoría lo hace por el boca a boca) y solicitarlos por su cuenta. Con no pocos problemas en algunos casos. Camacho, que se encontraba en Londres cuando salió la convocatoria, no podía utilizar la web ad hoc y le contaron por teléfono que tenía que llevar copias compulsadas de los documentos a algún registro oficial, lo que le forzó a movilizar a su padre. También tuvo una pelea cuando el ministerio modificó las puntuaciones de algunos premiados entre la adjudicación provisional y la definitiva sin explicar el cambio de criterio, lo que le obligó a presentar un recurso de reposición para obtener respuestas.

Todo esto se agrava cuando, para cumplir las exigencias aritmomaníacas, se exige la presentación de certificación oficial de todos y cada uno de los méritos obtenidos, hecho que provoca situaciones absurdas para la mentalidad anglosajona o nórdica: investigadores españoles que asisten a congresos internacionales y deben buscar a alguien del comité organizador que les certifique que, efectivamente, han acudido allí y han expuesto su presentación o póster. En la mayoría de los países de nuestro entorno socioeconómico no se solicita un “certificado” de asistencia a un congreso: basta con la palabra del investigador o, simplemente, se aporta la programación del congreso en que aparece fecha y hora de la ponencia, comunicación o mesa redonda a que se asiste. La enorme burocratización asociada a esta gestión aritmomaníaca provoca una pérdida de horas de investigación que cabría valorar si es necesaria. Se pierde un tiempo precioso demostrando que se ha investigado, es decir, satisfaciendo la burocracia, en lugar de investigar.

Además, homologar certificados obtenidos fuera de España —cuando un investigador realiza estancias o trabaja en el extranjero— para después valorarlos numéricamente, supone una pesadilla: como muchos países no aritmomorizan el “valor” de cada uno de los trabajos y no se pueden hallar con facilidad equivalencias y homologaciones de calidad entre titulaciones, proyectos, congresos, ponencias o docencia, aportarlos como mérito en España

supone un quebradero de cabeza y una hiperburocratización. Larra escribiría un remedo de “Vuelva usted mañana” con este tipo de comportamiento que desconfía de la honradez de los investigadores con una fiscalización *ad nauseam* de todos los procesos académicos, sin más criterio que un aritmomorfismo estricto.

Se puede afirmar sin temor que los investigadores que, a la hora de planificar su trayectoria académica ajustan sus prioridades a las hojas de cálculo que valoran los currículums, disfrutan de más opciones de supervivencia en este sistema. Por su parte, los investigadores o académicos que pierden de vista estos requerimientos administrativos y las triquiñuelas del proceso se estancan en salario o en posiciones de bajo nivel aunque estén realizando investigaciones potencialmente significativas. Determinadas investigaciones necesitan una cantidad de tiempo que no se sincroniza con los plazos y los requerimientos administrativos para sobrevivir en el sistema. El ejemplo del investigador que durante toda su carrera utiliza el Ritual de la Hipótesis Nula aunque es consciente de los defectos inherentes de este procedimiento estadístico (vid. pág.178), ilustra de manera muy gráfica la distorsión provocada por la aritmomanía y las presiones sociales en el entorno académico e investigador. Sin embargo, lo más grave es que se está dando la espalda a una parte de los estudiantes más excelentes con el sistema métrico creado para aumentar la excelencia e incluso se promueve que los investigadores diseñen sus carreras de acuerdo con parámetros burocráticos, no de acuerdo con criterios científicos: una paradoja en toda regla que cumple la predicción formulada por la Ley de Campbell.

5.5.4 ¿Es un problema que se obtengan buenas calificaciones?

Para acabar este apartado, dejemos atrás el tema de la excelencia ligada a la investigación universitaria y tratemos aspectos diferentes de la excelencia.

Comencemos por la evaluación de los estudiantes. César García, profesor universitario español que trabaja en los EUA, formula en su blog personal, bajo el título de “El sobresaliente como norma”, una queja sobre la inflación de los expedientes en la universidad estadounidense (GARCÍA 2016):

El sobresaliente es la nota más habitual en las universidades americanas de toda clase según un reciente estudio realizado por un profesor de Duke University. Tres reflexiones a bote pronto:

- La confianza ha reemplazado al conocimiento como meta del sistema educativo. Se considera una cualidad más relevante para el desarrollo individual creer en uno mismo que un saber relativo y voluble.
- Probablemente hay una relación muy débil entre desarrollo económico y educación. Todos sabemos desde hace décadas que hay países en vías de

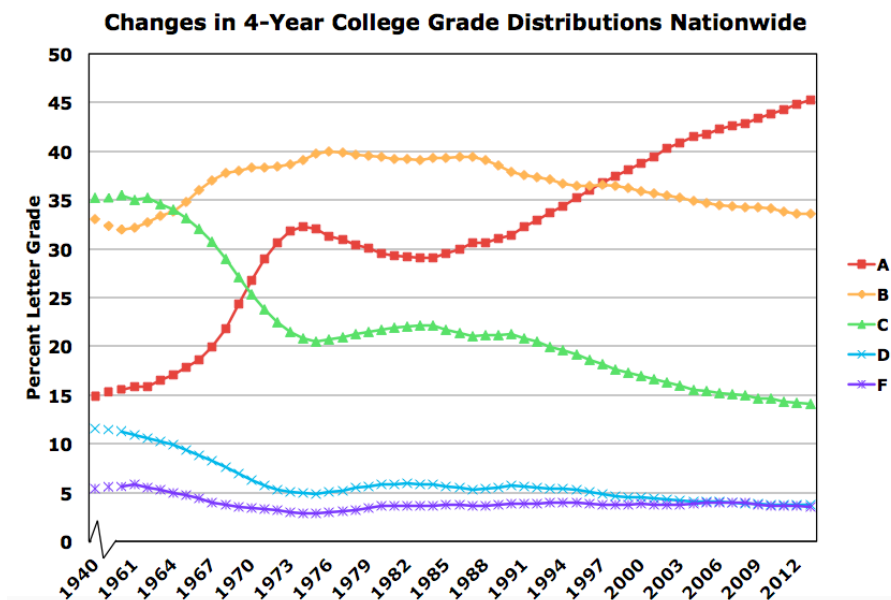
desarrollo, unos cuantos del este de Europa, por ejemplo, cuyos estudiantes superan claramente a los americanos y europeos occidentales desde hace décadas.

- La reputación y éxito de muchas universidades hoy día depende su capacidad para generar una sensación de bienestar y éxito absoluto o relativo entre su alumnado.

Se aporta una noticia estadounidense, que adjunta los datos en que se basa la afirmación del titular (RAMPELL 2016) que, a su vez, refiere un estudio:

[...] sobre cómo se hinchan las notas de Stuyart Rojstaczaer, anteriormente profesor en la Universidad de Duke, que usa datos que el profesor Chris Healy de la Universidad de Furman y él recopilaron. Después de analizar 70 años de expedientes académicos de más de 400 universidades, los investigadores encontraron que el porcentaje de sobresalientes [A grades, en el original] se ha triplicado, desde el 15 % en 1940 a un 45 % en 2013. En las escuelas privadas, los sobresalientes representan la mayoría de las notas que se otorgan.

Los datos del estudio referido están disponibles en <http://www.gradeinflation.com> y han sido motivo de todo tipo de interpretaciones (por ejemplo, PAT-TISON, GRODSKY & MULLER (2013)). He aquí dos de los gráficos más representativos de <http://www.gradeinflation.com>:



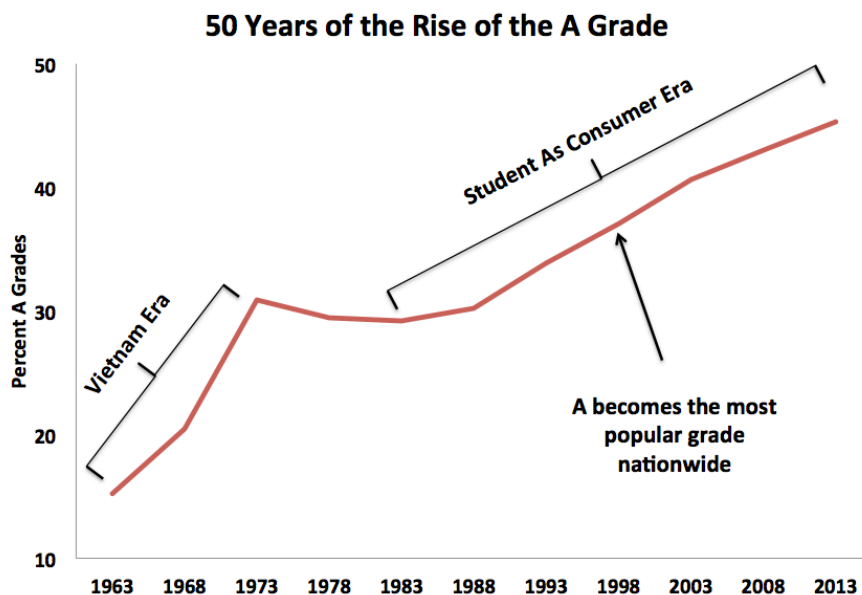


Figura 5.16: Gráficos sobre aumento de calificación académica.

Como resumen de los temas de debate que suscitan estos datos, JASCHIK (2016) expone:

Los hallazgos se basan en un análisis de universidades que en conjunto suponen alrededor de un millón de estudiantes, con un amplio rango de competitividad entre instituciones en el proceso de admisión. Hallazgos clave:

- Las medias en los grados de cuatro años están subiendo a un ritmo de 0,1 puntos por década y llevan así 30 años.
- El sobresaliente es de lejos la calificación más común tanto en los grados de cuatro años como en los de dos años (más del 42 % de las calificaciones). En los grados de cuatro años, recibir un sobresaliente ha subido de cinco a seis puntos porcentuales por década y los sobresalientes son ahora tres veces más habituales que lo eran en 1960.
- En los últimos años, el porcentaje de Ds y Fs [suficiente (alto) y suspensos] se ha mantenido estable, y el aumento en el porcentaje de sobresalientes se asocia con menos Bs y Cs [notables altos y bajos en la escala de A a F].
- Las notas en los *Community College* parece que han alcanzado su nivel más alto.
- En los *Community Colleges*, durante los últimos años se han visto ligeros aumentos en las calificaciones de D a F concedidas. Mientras que el sobresaliente es todavía la nota más habitual (más del 36 %), su porcentaje ha descendido ligeramente en los últimos años.

PATTISON, GRODSKY & MULLER (2013, 9) analizan en profundidad estos datos y no consideran que el ascenso de las calificaciones hacia los sobresalientes implique que deje de tener valor como representación de los conocimientos de los estudiantes, puesto que cabe considerar de dónde vienen y adónde van (su trayectoria académica anterior y, después, su inserción laboral):

Los lectores podrían llegar a la conclusión de que las correlaciones de las que damos cuenta son muy bajas y que los educadores deberían evaluar a los estudiantes de una manera que aumente la magnitud de las relaciones empíricas entre calificación, esfuerzo académico y éxito en el mercado laboral. Nuestros análisis no pretenden, y no pueden, identificar una relación ideal entre calificaciones y sus antecedentes y réditos; eso es un juicio de valor. Apoyamos por completo una discusión seria sobre los estándares de calificación y comprendemos (incluso empatizamos) con las preocupaciones sobre los estándares a que están sometidos los estudiantes. Quizás las instituciones educativas deberían conceder menos sobresalientes con tanta facilidad y mantener a los estudiantes en un estándar alto. No obstante, no vemos ninguna razón para creer que nuestros estándares de calificación sean muy diferentes ahora de lo que eran hace cuarenta años.

De esta polémica, cabe remarcar que GARCÍA (2016) considera un problema demasiados sobresalientes por suponer una anomalía que se asocia con un descenso generalizado de nivel académico para evitar destruir la confianza de los estudiantes. Este razonamiento remite a la idea tan arraigada entre profesores de corte tradicionalista de que la cantidad de suspensos o la dureza en la evaluación (pocos sobresalientes) indica la calidad de la formación y su supuesta excelencia. Como ejemplo, la opinión de esta académica de la RAE respecto de educación secundaria (SILIÓ 2018):

Un argumento extendido entre los profesores de secundaria es que no se suspende más a los niños —y no solo por la ortografía— porque la Inspección Educativa actúa y no lo permite. Javier Herrera, de la Asociación de Profesores de Instituto de Andalucía (APIA), asegura que la inspección toma decisiones en contra de los criterios académicos. El año pasado, la Asociación de Inspectores de Educación (Adide) pidió en el Congreso que se aprobase el bachillerato con un suspenso.

La académica Inés Fernández-Ordóñez se plantea cómo reaccionar ante las faltas y unas redacciones a veces “bastante flojas”. “Si fuésemos estrictos mucha gente no aprobaría. Los niveles de exigencia han bajado mucho. Rafael Lapesa suspendía al 60 % de la clase y no pasaba nada, pero ahora eres mal profesor”..

Una parte significativa de profesores insisten en vincular “cantidad de suspensos” o que “haya pocos excelentes” con “niveles de exigencia”, relación a la

cual no se le puede encontrar ninguna justificación desde ninguna perspectiva posible. Cuando existen porcentajes tan elevados de suspensos —el ejemplo de Lapesa y el 60 % lo parece—, el profesor se debería preguntar sobre la manera en que plantea las clases y los exámenes de la asignatura que imparte o en la pertinencia del temario, en lugar de achacarlo al “nivel” de los estudiantes, sea cual sea la asignatura, la titulación o el profesor. El “Rafael Lapesa suspendía al 60 % de la clase y no pasaba nada [...]” que comenta la autora de la cita anterior supone una falta flagrante de actitud autocrítica del profesorado que un sistema educativo que “aspira a la excelencia” no se puede permitir. En TORRES MENÁRGUEZ (2018) se recoge la opinión respecto de un profesor universitario español que trabaja en Inglaterra:

Emilio Artacho, profesor de Física [en la Universidad de Cambridge, Inglaterra], critica que en el sistema español los docentes se sientan orgullosos de “enormes proporciones de suspensos”. “El año pasado fui examinador de primero de Física, con unos 400 alumnos, y suspendieron tres. Es lo habitual aquí. No se hacen repeticiones ni de cursos ni de asignaturas, ni hay convocatorias más allá de la primera”, explica. De hecho, en caso de suspenso los profesores del departamento analizan cada caso para conocer la situación personal del alumno: su estado de salud o familiar y así ver qué se puede hacer al respecto.

La poca atención que se presta a la docencia y al estudiante en la universidad española resulta evidente —incluso salvando el abismo que supone esta comparación concreta con una universidad de élite como Cambridge—; incluso más, si consideramos el escaso valor de la docencia en los currículums del profesorado universitario. Además, el profesor García olvida que uno de los indicadores de calidad en la evaluación del profesorado y, por ende, de las universidades (estadounidenses y españolas) es el porcentaje de estudiantes aprobados y egresados. De nuevo, se pone en funcionamiento la Ley de Campbell y la perversión de la excelencia basada en indicadores. Un profesor estadounidense explica qué sucede en las universidades de élite (Oxford, Yale, MIT, Cambridge...) en la relación profesorado-estudiante (BARNÉS 2014):

Además, los cursos no son muy exigentes, recuerda Deresiewicz. Se ha llegado a un “pacto de no agresión” entre profesores y estudiantes, por el cual los alumnos son “clientes” que reciben altas calificaciones a cambio de un esfuerzo mínimo. Mientras tanto, los profesores siguen profundizando en sus proyectos de investigación, lo que realmente garantiza que reciban incentivos económicos.

Este pacto de no agresión no implica una construcción y refuerzo de la confianza de los estudiantes, sino todo lo contrario cuando se miran en perspectiva la trayectoria educativa de estos estudiantes de élite desde la educación primaria hasta la obtención del puesto de trabajo (Íbidem):

“Por definición, nunca han experimentado algo que no sea el éxito”, explica Deresiewicz. Y está en lo cierto. Los requisitos académicos y personales para ser admitido en cualquiera de estos centros son tan elevados que conseguir menos que un sobresaliente no es una opción. Por ello, “al no tener margen para el error, evitan la posibilidad de cometerlo”. Uno de sus alumnos miró a su profesor como si fuese un alienígena cuando le sugirió que quizá dedicar menos tiempo para el estudio le serviría para reflexionar sobre lo que ha aprendido. Otro manifestaba sentirse completamente inseguro ante la posibilidad de verse obligado algún día a comer solo. [...]

Es después de abandonar los estudios cuando la realidad se presenta amenazadora. “Por supuesto que están estresados”, recuerda el profesor. “Nunca han tenido la posibilidad de encontrar su propio camino. El problema es que hay un momento en el que dejan de decirles qué tienen que hacer”. Delirios de grandeza y depresión son dos de los grandes problemas a los que tienen que enfrentarse. El primero, ocasionado por el hecho de que sus padres les hayan dicho que son los mejores y los más listos desde su infancia, un refuerzo positivo que desaparece en el momento en que se dan cuenta de que, como decía David McCullough, no son especiales. Han dejado de medir su valía de forma realista, lo que provoca que su autoestima se desmorone a la primera de cambio.

En todo caso, los sobresalientes dejan de significar porque se convierten en la nota mínima para acceder a la mayoría de titulaciones y centros universitarios y también para, por ejemplo, presentarse a oposiciones con una mayor cantidad de puntos acumulados, no porque se haya producido un cataclismo en el nivel académico exigido. La presión para que el profesorado investigue en la universidad y no interfiera en la competitividad entre estudiantes que aspiran a currículums inmaculados —entre otros factores— provoca estos efectos perversos. Por su parte, los estudiantes no se libran de esta presión psicosocial, que adopta la forma de necesidad imperiosa e innegociable de cumplir unas expectativas desmesuradas de rendimiento excelente y constante a lo largo de toda la formación académica. En los EUA o Reino Unido, el diseño de las trayectorias académicas de las élites o de los aspirantes a entrar en ella comienza en el jardín de infancia (GARCÍA MANSO 2015):

En España no se ha definido (aún), pero en ciudades como Londres o Nueva York, donde la llegada de nuevos multimillonarios procedentes de Asia, América, Oriente Medio o Rusia han desestabilizado más todavía el débil equilibrio entre oferta y demanda, los diseñadores de futuro se cotizan al alza. Empresas como Bonas MacFarlane (perteneciente a la familia de Cressida Bonas, que fue durante años la novia del príncipe Harry de Inglaterra), Holland Park Tuition & Education Consultants o Educate Private cobran miles de libras por asesorar a sus clientes, optimizar al máximo sus posibili-

dades de ser admitidos en el centro educativo deseado y trazar con tiralíneas su camino hacia un futuro de éxito.

Una madre de Notting Hill, uno de los barrios londinenses más cotizados, lo relata así en su blog: “Me di cuenta de lo competitivo que era ese mundo cuando otros padres me contaban que llamaban a la guardería una vez al mes e incluso les mandaban regalos, tarjetas, fotos de sus hijos, galletas... Tienes que visitarles continuamente y decirles lo mucho que te gusta el centro y dejar caer nombres de posibles influencias o de otros padres con niños matriculados”. Ese es el juego en el que hay que participar si quieres que tus hijos entren en Acorn, Minors Nursery, Strawberry Fields, Ladbroke Square Montessori o Miss Daisy’s y, que de este modo, compartan pupitre con príncipes, vástagos de magnates, de miembros de la nobleza, políticos y altos directivos de la City. Un pase VIP para los mejores colegios y las universidades internacionales donde se forman las élites y una garantía para no ser jamás un don nadie, ya que estas instituciones académicas cuentan con una sólida red de antiguos alumnos que llenarán las páginas de una agenda muy valiosa. Tal vez los niños sacarán provecho en el futuro a estos compañeros del presente, pero tanto esfuerzo no es solo por los chavales: mientras ellos pintan con los dedos ajenos a preocupaciones sobre su porvenir, en las reuniones del colegio, festivales, cumpleaños y hasta en las gradas durante los eventos deportivos, los padres tejen las redes de sus propios ‘business’ y acechan en busca de contactos políticos, inversores para sus proyectos o clientes de sus negocios... Todos ganan.

5.5.5 La excelencia credencialista: una mirada cualitativa

Tratemos ahora otro aspecto clave, menos evidente, ligado a la rendición de cuentas y a la capacidad de acceder a los estudios universitarios por parte de las clases medias y populares aquí en España. Durante las últimas décadas se ha acentuado lo que se conoce vulgarmente como “titulitis”: la necesidad de alargar los currículums cuanto más mejor para alcanzar el mejor trabajo posible. Si hace 20 años, una licenciatura o un grado universitario garantizaba un salario digno y aceptable, ahora la unidad mínima de medida es el postgrado o incluso el doctorado en algunas áreas.

Este alargamiento de la etapa de formación también se manifiesta en la carrera académica, tal como define la Aneca. Este artículo, de título irónico, lo explica a la perfección: “El vacile de la universidad española: estos 23 premios Nobel nunca serían catedráticos” (VILLAREAL 2017):

La universidad española ha endurecido tanto los criterios para alcanzar el puesto de catedrático que 23 de los científicos y científicas que ganaron el premio Nobel en los últimos diez años no pasarían el corte. [...]

El quid de la cuestión está en la exigencia obligatoria de haber publicado más de 130 artículos para la Calificación A (máximo rango que puede alcanzar un profesor universitario) o más de 50 para la Calificación B. Higgs apenas suma una veintena de artículos, entre ellos el de 1964 en el que predijo la existencia de este bosón y revolucionó la física de partículas del resto del siglo XX y lo que llevamos de XXI hasta su detección en 2012.

El número mínimo de artículos JCR —indexados en una plataforma que evalúa el factor de impacto o importancia de la revista científica— varía en cada disciplina, de los 45 en Matemáticas a los 150 en Química, siendo el baremo más común el de 130 publicaciones.

El itinerario de ascensión por las distintas figuras contractuales en la universidad ha pasado de ser una maratón a convertirse en una carrera de ultrafondo.

Comencemos por la cuestión de los graduados universitarios. En efecto, han subido las tasas universitarias y aunque se han acertado los grados, se compensa con la necesidad de cursar también postgrados. *A priori*, se podría concluir que el problema está en el precio de las tasas. Sin embargo, cabe fijarse en un dato que no aparece casi nunca en los debates sobre reforma educativa en los medios de comunicación de masas: la cualificación profesional otorgada por la formación académica. Este problema se refleja en todos los informes de la OCDE sobre España: estamos en el grupo de países que lidera el abandono educativo temprano sin ningún tipo de certificación académica o profesional (MEFP 2018, 24):

Abandono educativo temprano-Países de la Unión Europea. Año 2017

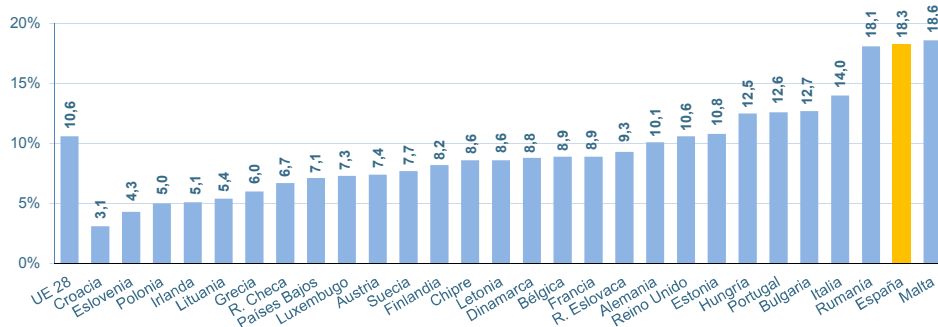


Figura 5.17: Gráfico sobre abandono educativo temprano en España.

Al mismo tiempo, estamos en el grupo de países con mayor índice de desocupación joven y con mayor número de trabajadores sobrecualificados y exportados a otros países.

Ninguna empresa se quedaría de brazos cruzados en caso de que casi el 20 % de los potenciales compradores que entraran en sus tiendas salieran con

las manos vacías. Justo eso está sucediendo en educación secundaria —y universitaria—: no se “compra” el producto (la educación) y se “culpa” a los estudiantes/compradores por su “bajo nivel”/“mal gusto” sin realizar un análisis profundo de currículums, métodos evaluadores, hábitos pedagógicos y evaluadores, formación de (futuros) trabajadores, o diseño de itinerarios y cualificaciones profesionales. Las políticas aplicadas en España hasta el momento han “endurecido” los requerimientos y procedimientos evaluadores de los agentes educativos, pero no han modificado la estructura misma del sistema, que continúa anclado en la misma metáfora instruccional y la misma estructura burocrática desde hace décadas.

Como ejemplo de esta lucha endurecedora contra el abandono educativo, se decide alargar el bachillerato a tres años en Cataluña como medida experimental en algunos centros (MOUZO QUINTÁNS 2019):

Barcelona ha vuelto a poner sobre la mesa una recurrente propuesta educativa que pulula desde hace años en el sector de la enseñanza: el bachillerato en tres años. El Consorcio de Educación de Barcelona (CEB), formado por la Generalitat y el Ayuntamiento, pondrá en marcha el año que viene una prueba piloto para flexibilizar esta etapa posobligatoria en tres institutos de la capital catalana. El objetivo es rebajar las tasas de abandono escolar en la etapa posobligatoria y preparar al alumnado tanto para los estudios universitarios como para los ciclos formativos de grado superior.

Se puede argumentar que España, a pesar de ocupar el segundo lugar de la UE en abandono escolar temprano, lo ha reducido muchísimo durante la última década; no obstante, cabe pensar en factores externos al propio sistema —no a la aplicación de esta u otra ley, en este caso la LOMCE (2013), o esta u otra política—, mucho más prosaicos y ajenos a las pedagogías, políticas o prácticas estrictamente educativas (RODRÍGUEZ ÁLVAREZ 2019):

Saturnino Martínez es profesor de Equidad y Educación en la Universidad de La Laguna y especialista en materia educativa. [...] sin embargo, la evidente bajada tampoco invita a celebraciones. “Hay que aclarar que somos uno de los países con mayor tasa de abandono”, recuerda Martínez, lo que “no quita que seamos también el país que más rápido está bajando”. [...]

Para el experto, aquello que fundamentalmente “ha llevado a la gente a las aulas es la cuestión del paro juvenil”, de modo que el argumento “no es educativo, sino laboral”. Es ése “el principal factor que explica la reducción desde 2008, no es una cuestión legislativa”. Con él coincide Maribel Loranca, responsable de Enseñanza en UGT, quien entiende que, teniendo en cuenta el modelo productivo español, los jóvenes sin formación han tenido tradicionalmente facilidad para encontrar “trabajo no muy bien pagado”. Pero con la llegada de la crisis económica “el acceso no era tan sencillo”, lo que provocó

“la vuelta de las personas que habían abandonado el sistema” y entendían que incorporarse al mercado laboral pasaba por reforzar su base formativa.

He escrito, a propósito, “temprano” entre paréntesis más arriba para referirme al abandono durante o tras la educación secundaria, puesto que se debería investigar también el porcentaje de abandono y el alargamiento por repeticiones y suspensos de asignaturas en el nivel universitario —que no se considera abandono temprano—, tal como argumenta RUÉ (2014, 283–284):

Cuando se examinan los estudios y los documentos relativos al abandono universitario en nuestro país sobresalen cinco aspectos: la “tasa de abandono” figura como indicador de calidad en numerosos modelos de evaluación de la institución universitaria (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002) y en los *rankings* de universidades (Cabrera 2006); todo el mundo reconoce que el abandono existe y que en España es más elevado que en los países del entorno; no hay estudios sistemáticos de seguimiento ni series sobre el mismo, ni a nivel local ni general; nadie es capaz de ponerle cifras claras y, por último, prácticamente nadie relaciona el fenómeno del abandono con el desarrollo personal, social y económico o con sus costes, en estos mismos aspectos.[...]

[...] no parece temerario afirmar que, como mínimo, un estudiante de cada cuatro de nuevo ingreso abandonará sus estudios superiores con el coste que ello supone para los presupuestos. En otros términos, cada 10% de abandono-fracaso supone un gasto de unos 950 millones de Euros. Desde este enfoque, el abandono debe ser analizado también desde los impactos económicos indirectos, individuales y locales, ejercidos por la universidad mediante la formación impartida. No obstante, la eficiencia en la formación son aspectos que no se consideran en profundidad en los estudios sobre el abandono en España. Tampoco son consideradas suficientemente las dimensiones del impacto económico y de la justicia en el abandono, es decir los grupos o tipologías de estudiantes más afectados por el mismo. Sin embargo, dicho impacto es plausible, a tenor de análisis diferenciados sobre el abandono y/o sobre la percepción de ayudas en los USA, y refleja una desigual desproporción en el reparto de aquellas, por ejemplo, entre estudiantes de distintas minorías étnicas (Chen, 2008).

El Ministerio de Universidades ha publicado un estudio sobre el abandono universitario (<https://shorturl.at/sEKU1>) y lo cifra en un 13%: en primer lugar, se refiere solo a la universidad presencial —obviando la no presencial, que ha crecido en los últimos años y que presenta una mayor tasa de abandono—, y a menores de 30 años; en segundo, de la cohorte que inició estudios en 2015; y en tercer lugar, ajustando el matiz entre cambio de grado a no finalización de estudios; en la página siguiente, se adjuntan los datos en bruto de MINISTERIO DE UNIVERSIDADES (2021, 53).

Tabla 5.4.4 Tasas globales de abandono y cambio del estudio en Grado por comunidad autónoma y tipo de universidad. Cohorte de nuevo ingreso de 2014-2015

	Total		Univ. públicas		Univ. privadas	
	Abandono del estudio	Cambio de estudio	Abandono del estudio	Cambio de estudio	Abandono del estudio	Cambio de estudio
Total	33,1%	12,0%	34,1%	12,5%	27,8%	9,1%
Univ. Presenciales	26,2%	12,1%	26,9%	12,5%	21,6%	9,9%
Andalucía	27,5%	12,1%	27,5%	12,0%	28,6%	19,6%
Aragón	27,9%	13,9%	28,4%	14,3%	21,0%	8,8%
Asturias (Principado de)	35,7%	17,6%	35,7%	17,6%		
Balears (Illes)	35,9%	15,6%	35,9%	15,6%		
Canarias	34,7%	13,2%	34,8%	13,2%	23,5%	11,8%
Cantabria	27,6%	14,0%	30,2%	15,2%	10,2%	6,1%
Castilla - La Mancha	24,5%	11,6%	24,5%	11,6%		
Castilla y León	20,9%	9,7%	19,5%	9,7%	27,7%	9,8%
Cataluña	26,8%	13,8%	27,1%	14,2%	23,8%	10,9%
Comunitat Valenciana	27,7%	10,3%	28,6%	10,3%	21,8%	9,7%
Extremadura	25,6%	9,5%	25,6%	9,5%		
Galicia	25,8%	10,9%	25,8%	10,9%		
Madrid (Comunidad de)	23,2%	12,2%	24,4%	13,1%	19,6%	9,5%
Murcia (Región de)	26,5%	12,4%	28,3%	14,1%	21,5%	7,7%
Navarra (Comunidad Foral de)	25,1%	13,2%	25,8%	13,8%	24,3%	12,5%
País Vasco	23,9%	11,3%	25,6%	11,8%	18,4%	9,6%
Rioja (La)	30,0%	14,8%	30,0%	14,8%		
Univ. No presenciales	64,1%	11,4%	70,5%	12,7%	42,8%	7,3%

Gráfico 5.4.5 Tasas parciales de abandono del estudio en Grado en universidades presenciales por comunidad autónoma. Cohorte de nuevo ingreso de 2014-2015

Figura 5.18: Gráfico sobre abandono y cambio de Grado en la Universidad española.

Se ha tendido, en el discurso educativo español ante el abandono educativo y los alargamientos (repetición de asignaturas o cursos enteros) del periodo de formación, en primer lugar, a presentar los datos de manera confusa desde el punto de vista estadístico, y en segundo, a culpar al estudiante, que no “da el nivel” como “los de antes”. La nostalgia de un pasado en que todo funcionaba supuestamente mejor inunda los medios de comunicación e incluso los círculos de toma de decisión sobre cuestiones educativas. En analogía literaria, se filtra la mirada sobre educación a través del tópico *ubi sunt*.

Este primer problema básico se relaciona con el segundo: la universidad es la institución certificadora por excelencia de cualificaciones profesionales en España, hecho que, dentro de la OCDE, compartimos con los países de menor nivel económico. El ejemplo paradigmático se encuentra en Alemania, donde la Formación Profesional Dual y la Educación Secundaria, así como la formación para adultos y desocupados, cualifican para llevar a cabo la mayoría de los trabajos. Es decir, aunque se enfoca como un problema de “precio que el estudiante paga” por la educación superior, en realidad, se trata también de una cuestión de reorganizar el panorama certificador de cualificaciones profesionales.

Sobre el exceso de certificación profesional responsabilidad de la universidad española, cabe indicar que supone uno de los índices que mejor retrata el nivel de desarrollo de un país. La razón es muy sencilla: el alargamiento de la trayectoria académica perjudica claramente las posibilidades de que el ascensor social funcione puesto que a mayor tiempo de permanencia en los procesos formativos, más se benefician los estudiantes de alto nivel económico. Además, una vez obtenida la certificación y el trabajo, para muchas ocupaciones comienza un largo de proceso precarización en forma de inestabilidad salarial y vital (como por ejemplo en el caso de los interinos en el sector público y los trabajos itinerantes por diferentes sedes o empresas en el privado). Lo explica BARNÉS (2017a) en la entrada de su artículo “Los empleos de los ricos con sueldos para pobres y por qué no puedes trabajar en ellos” y posteriormente, en el cuerpo de la noticia:

[entrada] Si tienes dinero, no necesitas cobrar. Aunque suene paradójico, cuanto peor pagado está un sector, más posibilidades hay de que sea acaparado por quien dispone de más recursos. [...]

Es algo común a muchos empleos, que exigen grandes cesiones (trabajo gratis o sueldos bajos, precariedad, horas extras no remuneradas, formación continua) a cambio de, se supone, una carrera prometedora y un puesto estable. Esto termina provocando que quien llegue a ese objetivo sea tan solo quien se lo pueda permitir. Como bien saben muchos profesores universitarios, la

vida precaria puede alargarse 'ad nauseam', de forma que para aguantar en esa carrera de fondo se necesita respaldo económico familiar potente.

Determinados trabajos se consideran vocacionales, puesto que la consolidación llega tras un larguísimo periodo formativo y de precarización salarial, larguísimas jornadas laborales y/o movilidad geográfica durante los primeros años de su ejercicio. Trabajos como el profesorado o la misma investigación universitaria, la medicina, la justicia, la música, la actuación, e incluso el periodismo, están siendo copados por aquellos que se pueden permitir vivir o realizar el sacrificio de estudiar durante muchos años y de subsistir con sueldos muy bajos o dependiendo de terceras personas (parejas o familia) durante el largo periodo de consolidación y promoción laboral que conduce a sueldos dignos o mínimamente estables (ÍBIDEM):

Esta situación provoca una paradoja aparente: que no hay nada mejor para conseguir que en un sector tan solo puedan trabajar los más privilegiados que precarizarlo y pagar sueldos bajos. Se entiende, claro, que se trata de profesiones vocacionales, que supuestamente contribuyen a la realización del trabajador. Las malas condiciones en esas profesiones que, como decía el filósofo Alan Watts, "son tan abominables y aburridas que te tienen que pagar por hacerlo" suelen conducir a organización sindical y huelgas. En este otro caso, ocurre algo más perverso: se trata de una trituradora de vocaciones que devora a los más frágiles y beneficia a los privilegiados, envuelta en una falsa idea de meritocracia.

En España, la justicia y, quizás en menor medida la medicina, ejemplifican este principio: grados y postgrados "duros", con itinerarios de acceso laboral para el sector público que se prolongan durante años y que suelen implicar largas temporadas de itinerancia geográfica. Las oposiciones a juez, notario o abogado del estado se ajustan a este paradigma en España: largos años de estar "encerrados" para memorizar miles de páginas que deben ser "cantadas" delante de un tribunal. Obvio analizar la necesidad de memorizar todo el corpus legislativo para ejercer como juez o las oposiciones como mecanismo de selección de personal. Otra reflexión de ÍBIDEM explica que:

Esta trampa se está extendiendo peligrosamente a muchos sectores, cada vez más precarios. Josele Santiago, cantante de Los Enemigos, lamentaba en una entrevista reciente que en España "solo el hijo de un millonario" puede hacer música y vivir de ello. Pero no se trata solo de la cultura. Hacer ciencia, alertaba un artículo de 'Nature', corre el peligro de ser solo una dedicación de ricos. También el periodismo o la docencia. Con un riesgo añadido: esta situación produce una industria de la vampirización de los deseos, que promueve formación académica cada vez más cara como si fuese un milagroso

crecepelo que te dará ese puesto de trabajo soñado. Al mismo tiempo, las empresas se benefician de que esos sacrificios sean vistos como una inversión a largo plazo por aquellos que no tienen ni el dinero ni los contactos necesarios.

A continuación, apporto citas y noticias en que se cumple la máxima de que “no hay nada mejor para conseguir que en un sector tan solo puedan trabajar los más privilegiados que precarizarlo y pagar sueldos bajos” expuesta en BARNÉS (2017a):

- Para Francia, VICENTE (2016) utiliza como excusa la publicación de un libro que sigue la pista a los apellidos ilustres del mundo de la cultura en Francia:

¿Qué tienen en común Marine Le Pen y Léa Seydoux, heroína de la última película Bond? ¿Qué comparte un actor como Louis Garrel con el empresario François-Henri Pinault? ¿Y en qué se parece la ex líder socialista Martine Aubry a la nueva imagen de Chanel, Lily-Rose Depp? La respuesta es sencilla: todos ellos son *hijos de*. Son las cabezas visibles de una nueva aristocracia que se extiende a lo largo y ancho de la sociedad francesa. [...]

Así suena la tesis de dos periodistas de investigación, Aurore Gorius y Anne-Noémie Dorion, que acaban de publicar en su país *Fils et filles de...* (La Découverte), un ensayo que se adentra en los círculos de esos retoños de familias pudientes en la patria de la supuesta *égalité*. Las autoras descubrieron que frecuentan los mismos colegios, ya sean inmemoriales instituciones católicas o escuelas Montessori de educación bilingüe. Luego aprenden a jugar al tenis o a montar a caballo en los mismos clubes para *happy few* y, durante la adolescencia, frecuentan los mismos *rallies*, exclusivos cenáculos de socialización para los hijos de la aristocracia y la alta burguesía. No es extraño que terminen emparejándose o, por lo menos, trabajando en los mismos lugares, donde se apoyan inevitablemente en la escalera que conduce al poder. [...]

El libro arranca con una lista interminable de hijos de que dominan el mundo del espectáculo, como Vincent Cassel, Chiara Mastroianni o Charlotte Gainsbourg, quien acaba de protagonizar una campaña publicitaria al lado de... su propia hija. “Es como si el propio apellido se hubiera convertido en un negocio”, apunta la autora, para quien “la división entre las élites y el pueblo es un problema central en la Francia de hoy”, convertida en “una sociedad sin combustible, donde el ascensor social ha dejado de funcionar”.

- El periodista Owen Jones enfoca el problema de la desigualdad para el entorno británico fijándose en el tipo de educación (pública o privada) recibida por la élite de ese país (JONES 2016):

Como subraya el último estudio de la organización educativa Sutton Trust sobre el origen de los británicos de élite, no debería sorprendernos. La entidad destaca las conclusiones de varios informes: que en la política, en los medios –incluido the Guardian, sí–, y también entre los magistrados de alto rango, en el cine y en el teatro, mandan quienes tuvieron una educación privada, que son el 7% de la población.

En el caso de más de 7 de cada 10 militares británicos de alta graduación, sus padres tenían recursos suficientes para mandarlos a colegios privados, y esa proporción es incluso mayor entre los jueces de máximo nivel. En el mundo del periodismo predominan los entornos ricos: según el estudio, más de la mitad de los periodistas estrella recibieron educación privada y solo el 19% asistió a *comprehensive schools* (escuelas integradoras que no seleccionan a sus alumnos por su nivel académico).

Lo mismo ocurre con la política: la mitad de los miembros del Gobierno fueron a colegios de pago a los que muy pocos de sus electores pueden aspirar a asistir. Además, más de dos tercios de los británicos que han ganado un Oscar recibieron una educación privada, y aunque esa cifra baja hasta el 42% entre los ganadores de los BAFTA, sigue estando muy alejada de la población general. Salvo que creas que ser privilegiado y tener talento es lo mismo, nadie puede considerar esas cifras una distribución justa del talento y de las capacidades.

- En Gran Bretaña, los buscadores de talento de las grandes empresas confiesan que (GUIMÓN 2015):

Compañías financieras y despachos de abogados británicos de élite aplican exámenes de elitismo en sus selecciones de personal, que impiden el acceso de profesionales de clase trabajadora a puestos clave, perpetuando la división social. Eso es lo que concluye un informe oficial presentado este lunes, realizado por la Comisión de Movilidad Social y Pobreza Infantil, un órgano consultivo designado por el Gobierno. [...]

“La entrada a estas empresas de élite sigue estando fuertemente dominada por personas de contextos socioeconómicos privilegiados”, concluye la comisión. “Esto se puede atribuir a la tendencia a reclutar los nuevos empleados de un pequeño grupo de universidades de élite, a las que acuden sobre todo estudiantes de familias de clases altas. Pero además las empresas definen el talento de acuerdo a una serie de factores, como una apariencia lustrosa y maneras confiadas, que los participantes en el estudio reconocen que están asociados a las clases altas”.

El estudio recoge el testimonio de algunos trabajadores que han accedido a puestos en dichas empresas sin pertenecer a esas clases privilegiadas. “Cuando vuelvo a casa me puedo relajar”, explica uno. “Cuando estoy

en el ambiente laboral finjo ser más pijo de lo que soy”. Un reclutador entrevistado en el estudio admite que muchas empresas ni siquiera se detienen en candidatos de origen de clase trabajadora. “Estadísticamente es probable que haya un diamante en bruto”, explica. “¿Pero cuánto barro debo remover para encontrar el diamante”.

- Como ejemplo, el uso de zapatos marrones y otras elecciones de vestimenta y “estilo” para acudir a entrevistas de trabajo para la *City* de Londres (DELGADO 2016):

En las entrevistas de trabajo y los periodos de prueba, explica el informe, “los códigos de conducta relativamente opacos también se extienden al vestuario. Por poner un ejemplo: para los hombres, el uso de zapatos marrones con un traje de negocios es generalmente (aunque no siempre) considerado inaceptable por y para los banqueros británicos dentro de la división de banca de inversión (finanzas corporativas)”, apunta el texto. [...]

“[En finanzas corporativas] si el corte de tu traje no es bueno, si llevas los zapatos equivocados o la corbata mal, o si se te ve incómodo con el traje, habrás terminado antes de empezar. Y, por desgracia, si nunca has usado un traje antes en tu vida, ¿cómo vas a hacerlo bien?”, señala otro miembro del sector.

Los ejemplos que limitan el acceso de determinadas capas de la población a los puestos importantes de la *City* son múltiples. La forma de hablar y de gesticular, las maneras “de banquero”, la actitud de seguridad de quien se ha sentado ya antes a hablar con directivos financieros porque su padre es uno de ellos... Todo eso, coinciden los expertos consultados, suma puntos en la entrevista.

Cuentan los reclutadores que los candidatos cuyos padres ya trabajan en la *City* tienen ventaja, porque saben qué elementos llamarán la atención en su currículum. Por ejemplo, tener actividades extracurriculares donde se demuestre liderazgo (desde ser delegado de clase a organizar eventos para la caridad).

- En “¿Solo los pijos británicos pueden conquistar Hollywood?”, RAMÍREZ (2015) elabora una lista con los actores provenientes de colegios de élite candidatos o habituales de las alfombras rojas de Hollywood, cita las quejas de actores de origen más humilde y aporta unos cuantos nombres:

Todos los británicos nominados al Oscar (y una alargada lista de triunfadores en teleseries de éxito en EE UU) han acudido a escuelas de élite y

provienen de una clase social más que privilegiada. Actores como Cumberbatch, nieto de un general cónsul educado en la prestigiosa (y carísima) Harrow School o Redmayne, que estudió con el príncipe Guillermo en Eton, combinan sus apariciones en el palco VIP de Wimbledon con la alfombra roja de los Globos de Oro y anuncian su compromiso en el tradicional Forthcoming Marriages de *The Times*, como todo niño bien británico. [...]

Porque Cumberbatch y Redmayne no son los únicos. Además de los nominados tenemos a Dominic West (*The Wire*, *The Affair*), que fue compañero de clase en Eton del primer ministro David Cameron; Mathew Goode (*The Imitation Game*, *The Good Wife*), que estudió en Exeter; Damian Lewis (*Homeland*) y Tom Hiddleston (*Los Vengadores*, *Solo los amantes sobreviven*) también se educaron en Eton; Henry Cavill (*Superman*) se licenció en Stowe y Tom Hardy (*Inception*, *Peaky Blinders*) estudió en Reed.

El sector femenino tampoco se queda corto en cuanto carísimas escuelas de élite en su CV. La nominada por *Perdida*, Rosamund Pike, estudió en Badminton; Emilia Clarke (*Juego de Tronos*) se educó en St Edward's; Alice Eve (*Star Trek en la oscuridad*) y Juno Temple (*Maléfica*, *Expiación*) fueron a Bedales; Carey Mulligan estudió en Woldingham, Emily Blunt (*Into the woods*) fue a la Hurtwood House o Kate Beckinsale, que sale de Latymer.

A continuación, las quejas (ÍBIDEM):

El escocés James McAvoy (*X-Men*, *Expiación*), que se pagó sus clases de interpretación trabajando en una panadería, lamentaba al *Hollywood Reporter* que esta tendencia de niños bien invadiendo Hollywood es “perjudicial para la sociedad”. Aunque McAvoy defiende que “nadie tiene nada en contra de un actor que sea pijo y lo haga bien”, sí ha dejado claro que la fractura socioeconómica se percibe en el gremio. “Muchos de estos actores pijos que han estudiado en internados se están empezando a sentir arrinconados en medio del campo de batalla”. Para el escocés, si la tendencia persiste, implica vivir “en un mundo aterrador, porque tan pronto como una pequeña porción social crea todo el arte, la cultura empieza ser representativa de solo esa parte y no del conjunto, y eso no es justo para empezar en el mundillo, además de ser perjudicial para la sociedad”. [...]

La ganadora de un Oscar Judi Dench criticaba en *The Guardian* hace unos meses las barreras financieras a las que se ven sometidos las nuevas generaciones. “Cualquiera que trabaja en el teatro recibe incontables cartas cada semana de gente que pide ayuda para solventar sus clases de arte dramático. Es demasiado caro”, lamentaba. Helen Mirren también

lanzó un grito de socorro en favor de las clases menos favorecidas en los últimos British Academy Awards: “actuar se está convirtiendo en un privilegio solo accesible para los niños que tienen dinero. Es muy difícil que los niños de la clase trabajadora accedan al mundo del teatro”. [...] Ben Stephenson, ejecutivo de la BBC, aseguró en el festival de Edimburgo que actuar en el Reino Unido había dejado de ser un escenario “accesible y viable” para la clase media. “La clase social se está convirtiendo en un gran problema, especialmente si eres actor. Actuar se ha convertido en una profesión para gente que está por encima de la clase media porque convertirse en actor es demasiado caro”. Y mientras los reproches siguen reproduciéndose y multiplicándose sin cesar, la madrugada del próximo domingo, todos esos niños bien de Eton o Badminton desfilarán por la alfombra roja del Kodak Theatre, demostrando su supremacía en la escena y su conquista triunfal de Hollywood. *The British are coming!*, pero solo los más privilegiados.

- Por supuesto, no se puede discutir la excelencia de la educación recibida por estos actores, políticos, banqueros o periodistas. BARNÉS (2016a) explica la exquisitez y exigencia de la educación en Eton:

Lo que ha ocurrido en Eton es una ilustración de la guerra que en las últimas décadas se ha librado a un nivel más global entre la vieja élite y la nueva, surgida bajo el amparo de la supuesta meritocracia. En realidad, como sugiere el reportaje, un disfraz para ocultar la realidad que antes era evidente y que ahora se camufla: que los ricos siguen perpetuando a los ricos en las posiciones de poder a través de muy diferentes mecanismos. Como señala el periodista, muchos padres invierten grandes cantidades de dinero para “preparar a sus hijos sin clemencia, contratando tutores, obligando a los niños a realizar incontables test de razonamiento verbal y no verbal, y enviándolos a clases de oratoria para que aprendan a ser empáticos y chispeantes”. Un factor que los diferencia de esos otros niños de las clases bajas que no tienen dichas posibilidades.

En efecto, la meritocracia fundamentada en expedientes aritmomorfozados favorece a aquellos que pueden permitirse una formación y una red de contactos de alto nivel, con reglas opacas para los aspirantes ajenos a determinados círculos de poder. Que los seres humanos nazcan iguales, como proclama la Declaración de Independencia de los Estados Unidos, no implica que dispongan de igualdad de oportunidades. Juzgar el talento y el mérito de todos los estudiantes con las mismas escalas de valoración sin tener en cuenta las diferencias de origen social y de disponibilidad de recursos educativos, además

de ser injusto, deja fuera de las élites sociales (ciencia, tecnología, arte, cuadros directivos y financieros. . .) a estudiantes con un potencial enorme. Una realidad que debería tenerse en cuenta a la hora de criticar la discriminación positiva hacia los colectivos desfavorecidos. Resulta lícita, pues, la pregunta siguiente: ¿cuánto talento queda indetectado a causa de los diferentes mecanismos de perpetuación de las élites?

La insistencia en gestionar el *talento* —uso el término en boga, que aparece siete veces citado en el preámbulo de la LOMCE (2013)— de los estudiantes con valoraciones aritmomórficas pretendidamente objetivas construye un discurso de la meritocracia (quien se esfuerza, puede conseguir lo que quiera y llegar a dónde se proponga) que no se ajusta a los datos de distribución de la riqueza y del poder en el funcionamiento cotidiano de la sociedad, ni a la realidad laboral alcanzada tras la formación académica. De continuo, las élites defienden un sistema que favorece a sus iguales y dificulta en grado sumo el paso a meritorios más capacitados que los puedan sustituir.

La competitividad, como explica BAUMAN (2013, 31–32) se ha convertido en la metáfora discursiva preferida: el problema es que se trata de una competición en la que, a la hora de la verdad, soldados con espadas entrenados en técnicas de combate medievales se enfrentan a soldados con ametralladoras Gatling entrenados en estrategias de confrontación de vanguardia. Muy de vez en cuando, tras un sacrificio enorme, un ejército de samurais vencerá batallas en la distancia corta, pero, a la larga, los soldados con ametralladoras ganarán la guerra. Por supuesto, sobre la proeza épica de estas victorias pírricas, se cantarán canciones y se filmarán películas, y se ensalzarán los valores del esfuerzo y la entrega a un propósito profesional y vital. ¿Quién no querría ser uno de los supervivientes de esa batalla e ingresar en la élite?

5.6 El discurso meritocrático: la cultura del esfuerzo

Las universidades de prestigio estadounidenses o británicas disfrutan de un lugar preeminente en el imaginario educativo colectivo. Proyectan la imagen de universidades que priman la meritocracia y el alto nivel de exigencia como garantes del mantenimiento de su estatus institucional prestigioso inalterado. En sus aulas y laboratorios, abundan los Premios Nobel o investigadores punteros que algún día lo obtendrán, o que disfrutan de un prestigio mediático innegable y merecido. Muchas personas desconocen que, en su mayoría, son instituciones públicas, pero con un modelo de gestión en forma de fundaciones muy diferente al de la universidad pública española. Los departamentos contratan a los profesores a voluntad, sin necesidad de sortear procesos aritmomaniacos de selección (currículums al peso) y con un sueldo pactado, no

regulado por tablas salariales inamovibles. Además, el rector y su *provost* o gerente apenas realizan trabajo académico y se dedican a la gestión cotidiana, a la captación de fondos y a reforzar la imagen pública de su universidad.

En ese imaginario, también se encuentra la flexibilidad en sus políticas de admisión: personas que no han seguido una educación escolástica en Inglaterra o Estados Unidos son aceptados en los grados o postgrados por su excelencia o importancia en su campo. En 2015 se estrenó una película sobre Srinivasa Ramanujan (*El hombre que conocía el infinito*, dirigida por Matthew Brown, vid. <https://bit.ly/2KxQAcv>), el matemático indio que llegó a ingresar en la *Royal Society* por sus méritos, salvando el racismo institucionalizado de la época, y que obtuvo un doctorado sin haber pisado una aula de primaria y secundaria en el Reino Unido a principios del siglo XX.

Los métodos docentes, sobre todo a partir de los estudios de postgrado, se centran en el estudiante, con trabajos y tutorizaciones personales en grupos reducidos por parte de los mejores profesores en sus disciplinas. Por ejemplo, en el *Master in Business Administration* ('Máster en Administración de Empresas') (MBA) de la *Harvard Business School* se trabaja en el análisis e investigación de casos reales, preparados para por profesores de prestigio académico contrastado (TORRES MENÁRGUEZ 2015):

Los profesores, todos ellos investigadores, destinan un mínimo de entre tres y seis meses a la preparación de cada caso. Una vez en las aulas, llevan a los protagonistas de las historias estudiadas para que cuenten sus experiencias y sean interrogados por los alumnos. "La metodología de enseñanza tradicional suele ser más reactiva: te sientas, tomas notas y estudias por tu cuenta. Aquí se propicia un ambiente de aprendizaje práctico que requiere una preparación activa antes de la clase. Tienen que venir con el tema muy mascado", explica Luis M. Viceira, que junto con Ramón Casadesus-Masanell, es el único docente español en esta escuela fundada en 1908.

Todos los alumnos tienen que participar, opinar sobre qué se debería hacer en el caso en cuestión y discutir todos los ángulos del problema. Es lo que llaman *Learning by doing* (aprender practicando) y la esencia es analizar lo que sucede en el presente. "No vale cualquier argumento, debe estar bien fundamentado. Los americanos se expresan muy bien, pero a los internacionales nos cuesta más presentar discursos sólidos porque no estamos acostumbrados a hablar en público", opina Pol Ferrer, estudiante de segundo curso de 29 años nacido en Barcelona. No habla un novato; este ingeniero industrial por la *École des Mines* de París ha trabajado durante tres años y medio en Dubái como consultor estratégico para el fondo de inversión Delta Partner.

La desigualdad comienza por quien puede matricularse a este MBA: en este artículo, un estudiante español con formación en el extranjero y experiencia

de trabajo en Dubái. Probablemente, no fue educado en el sistema educativo público. La noticia siguiente, explica cómo la élite empieza a diferenciarse de las clases medias y bajas en la infancia y la adolescencia. Determinados colegios y centros de secundaria y bachillerato resultan imprescindibles para acceder a un MBA como el de la Harvard Business School. En España, uno de esos colegios es el del Nuestra Señora del Pilar en Madrid, *alma mater* de ministros, diplomáticos, altos funcionarios e incluso un presidente de gobierno (RAFAEL 2015):

“El primer paso para colocarse en la élite de los poderosos es empezar a jugar desde la casilla de salida”. Así comienza el primer capítulo del libro *Españopoly, o cómo hacerse con el poder en España (o, al menos, entenderlo)*, de la periodista y responsable de proyectos en Fundación Ciudadana Civio, Eva Belmonte. El título de esta primera parte, *El Harvard español*, da cuenta de todos los ministros –socialistas y populares–, empresarios, jueces, banqueros, diplomáticos y hasta un presidente del Gobierno que han pasado por las aulas del colegio de Nuestra Señora del Pilar de Madrid.

Ninguno de los colegios citados en el artículo baja de los 300 € mensuales (sin gastos extras) y algunos sobrepasan los 1.000 €. Curiosamente, todos los colegios citados apuestan por algún modelo de innovación educativa (trabajo por proyectos, participación y centralidad del alumno en clase, modelos bilingües impartidos por nativos. . .). También se insiste en la exigencia hasta el punto de “invitar” a los estudiantes de bajo rendimiento a dejar el colegio (ÍBIDEM):

En Aula Escola Europea, un centro privado y laico de Barcelona situado en el exclusivo barrio de Pedralbes y fundado en 1968 por el pedagogo Pere Ribera, se educó el presidente de la Generalitat, Artur Mas, o el ex dirigente de ICV Joan Saura. Bonal señala que el colegio se creó con un fuerte proyecto pedagógico detrás, pero muy elitista. [. . .] Las familias pagan al mes unos 600 euros por cada alumno y **a los que no llegan al nivel exigido se les invita a marcharse.** [destacado mío]

Otro elemento de desigualdad es la actitud con que los padres gestionan el bajo rendimiento de los estudiantes (ÍBIDEM):

María Fernández Mellizo-Soto, profesora de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, explica que las élites suelen elegir una formación educativa privada. “En el colegio no sólo están para aprender sino también para relacionarse, las aspiraciones son muy importantes y en estos entornos siempre se da por sentado que todos irán a la universidad”, subraya. Y relata cómo diversas investigaciones demuestran que a igual calificación de un niño

de clase baja y alta las reacciones de los padres son bien diferentes: “Si el de alta saca un cinco, le animan a seguir estudiando y a formarse para la universidad; en la familia de clase baja la misma nota hará que le dirijan hacia otros estudios porque consideran que no está lo suficientemente capacitado para acceder a la universidad”.

En algunos colegios de élite privados —en contra de lo que se propugna para las escuelas públicas— se aplican muchos de los principios cognitivistas y constructivistas que se consideran imposibles de aplicar en centros públicos. Dos ejemplos ilustres evidencian la utilización de pedagogías innovadoras de tipo constructivista y centradas en las emociones y la creatividad para la élite: los miembros de la familia real británica (OTERO 2016) y muchos de los directores ejecutivos de las empresas de tecnología (TEKNAUTAS 2018) han sido educados en escuelas de metodología Montessori. Sin duda, aportan una educación de calidad y alto rendimiento, pero a costa de la segregación por clase social, capacidad económica, y expediente académico —por lo que parece, en ese orden de prelación—.

Retornando a las universidades de prestigio estadounidenses y británicas, cabe señalar dos factores de desigualdad: la capacidad de inversión financiera, y el no cumplimiento de la promesa meritocrática —que implica que la cultura del esfuerzo no es lineal en la consecución de éxito de acuerdo con los parámetros socioeconómicos—. Respecto del primero, parafraseo la explicación de PIKETTY (2014, pos. 7846–7882). En ese fragmento explica que Harvard en particular, pero en general las universidades de prestigio, puede prácticamente subsistir tan solo del dinero obtenido a partir de la gestión de capital invertido en bolsa. Harvard dedica 100 millones de dólares cada año a contratar a gestores de inversión que le generan un interés anual del 10 % de su capital de 30.000 millones disponibles para inversión (3.000 millones de dólares de beneficio cada año). Piketty razona que invirtiendo un 0,3 % del capital destinado a inversión obtienen un beneficio del 10 %, puesto que las cantidades son elevadísimas. Universidades de menor tamaño —o pequeños inversores— no pueden acceder a ese tipo de asesoramiento altamente cualificado porque no pueden pagarlo. Harvard y el resto de universidades de alto nivel cada vez disponen de más recursos y aumentan la distancia respecto de las de menor tamaño o capacidad financiera, porque su atractivo para captar mejores estudiantes y mejores profesores aumenta cada año que pasa y los intereses del capital se acumulan. El tamaño, a la hora de invertir, importa. Además, se pone en evidencia que las donaciones (de particulares o empresas) a la universidad o las matrículas apenas suponen una mínima parte de los ingresos anuales.

No obstante, el juego del prestigio social persiste en estas instituciones, y se rompe la promesa meritocrática. La noticia siguiente explica la existencia de “listas Z”: listas de estudiantes, cuyos padres fueron alumnos de estas universidades o disponen de sumas de dinero elevadas para donar a la universidad, pero de un nivel de rendimiento académico no apto para el nivel de exigencia de una universidad puntera. Estas listas Z funcionan como una “lista de espera”, tal como destaca el propio servicio de noticias estudiantiles de Harvard, *The Crimson’s* (BROWN 2018):

Cada año, Harvard introduce a un puñado de candidatos en su lista de espera con la esperanza de que una llamada en el mes de mayo los invite a Cambridge. Pocos la reciben, solo 20 cada año. Pero aún hay esperanza para aquellos que se encuentran en la lista Z, el misterioso registro que viene después. Un puñado de estudiantes serán arrancados de la incertidumbre y recibirán una oferta de admisión diferida. Si están dispuestos a esperar un año, Harvard les garantiza una plaza para ellos en el siguiente curso. [Traducido en BARNÉS (2018)]

De esta noticia se hace eco BARNÉS (2018a) y añade:

El propio **Fitzsimmons [rector de Harvard]** ya había proporcionado años atrás jugosa información sobre este sistema de admisión alternativo. En otro artículo de ‘The Crimson’ (bien por esos estudiantes), revelaba que el sistema se remontaba a los años setenta y que más de la mitad de todos aquellos estudiantes que se toman un año sabático antes de entrar en la universidad lo hacen porque figuran en la lista Z. El problema, **admitía, es que es un sistema de suma cero, en el que cada plaza ocupada deja a otro sin la posibilidad de entrars**. En aquella ocasión, recordaba que el hecho de que muchos fuesen hijos de antiguos alumnos se debía a que no todos pueden permitirse un año sin dar palo al agua.

No obstante, el misterio sobre **la lista Z** sigue sin resolverse por completo, ya que la universidad no ha querido dar más pistas. Según la acusación, **es una puerta de atrás para colar en el centro a los hijos de los grandes donantes de la universidad, aunque sus calificaciones sean bajas**, con la única contraprestación de tener que esperar un año.

Es decir, la clase social y la “heredabilidad” de la admisión se convierten en un método de discriminación en la matrícula. La cuestión económica llama poderosamente la atención, puesto que como explica indirectamente PIKETTY (2014, pos. 7846–7882), las donaciones de particulares e incluso empresas suponen una ínfima parte de los ingresos. Estas listas Z se articulan como un mecanismo perpetuador de privilegios, igual que las altas

matrículas y mensualidades de estas universidades, que actúan más como filtro social que como manera de cubrir los gastos corrientes de la universidad, innecesariamente altos desde el punto de vista económico. Lamento haber perdido la pista al artículo de un diario estadounidense en que unos padres, antiguos alumnos de la *Ivy League*, argumentaban en contra de la bajada de matrícula en estas universidades aduciendo que provocaría un descenso en el nivel de exigencia —y permitiría entrar a esas universidades a estudiantes que no pertenecieran a su clase social—.

5.7 El Efecto Mateo: el aumento de la desigualdad

La consecuencia obvia del discurso meritocrático se manifiesta con el cumplimiento del *Efecto Mateo*, denominado así en referencia a la parábola bíblica de los talentos, recogida en el Evangelio de San Mateo:

Però l'amo li va respondre:

»— Servent roí i gandul! Sabies que segue on no he sembrat i recull on no he escampat. Per això calia que posares els meus diners al banc, i ara que he tornat hauria recobrat el que és meu amb els interessos. Preneu-li el talent i doneu-lo al qui en té deu. Perquè a tot aquell que té, li'n donaran encara més, i en tindrà de sobres; però al qui no té, li prendran fins i tot allò que li queda. I a aquest servent inútil llanceu-lo fora, a la tenebra; allà hi haurà els plors i el cruixit de dents.

Mateu 25, 26–30

Bíblia Valenciana (traducció interconfessional)

La moraleja resulta sencilla: no se debe ser conservador con los talentos —de nuevo, talento, como en el preámbulo en la Lomce; ¿resonancias bíblicas en la legislación?— que se reciben (un talento era una moneda de la época de Jesús de Nazaret) y se deben poner al servicio del rendimiento. El sirviente que se comporta de manera pasiva y no invierte el dinero recibido es despojado de este, y sus talentos van a parar al que más recibió en un principio. Esta parábola —que se puede interpretar de múltiples maneras— ha servido para explicar la acumulación exponencial de riqueza por parte de las élites: quien más tiene, más recibe a cambio. El ejemplo de la inversión financiera de la Universidad de Harvard aportado por Piketty en el apartado anterior evidencia este efecto: a mayor capacidad de inversión y de asesoramiento, mayor rendimiento del (enorme) capital.

También se confirma lo opuesto, incluso en la misma parábola: a menor capital, menor interés obtenido. Los efectos Mateo se pueden encontrar en todos los ámbitos y, por supuesto, también en educación en cualquiera de los

niveles. La formación que se recibe en muchos de los colegios y universidades de élite se ajusta a la perfección a este principio: recursos casi ilimitados, profesores de elevado prestigio y competencia profesional, y formación integral (oratoria, etiqueta y “modales”, educación emocional, actividades extraescolares de todo tipo. . .).

Por su parte, BAUMAN (2013, 11–12) expone cómo el efecto Mateo ha aumentado la desigualdad económica y social en los últimos 30 años:

Menos de tres décadas después, en 2007, las cosas han empeorado —el abismo se ha ampliado y profundizado, y es menos vadeable que nunca antes. Un estudio de la Oficina de Presupuesto del Congreso descubrió que la riqueza del 1 por ciento más rico de los americanos ascendía a 16,8 trillones de dólares, 2 trillones más que la riqueza combinada del 90 por ciento inferior de la población. De acuerdo con el Centro para el Progreso Americano, durante estas tres décadas el ingreso medio del 50 por ciento inferior de los americanos subió un 6 por ciento —mientras que el 1 por ciento superior aumentó en un 229 por ciento.

Además, se pone al descubierto la inmovilidad social (TALEB 2018, 131):

Por ejemplo, solo el 10 por ciento de las 500 dinastías o personas estadounidenses más ricas lo eran hacen 30 años; más del 60 % de la lista francesa son herederos y un tercio de los más europeos más ricos eran los más ricos hace siglos. En Florencia, se ha desvelado que las cosas son incluso peor: el mismo puñado de familias han mantenido la riqueza durante cinco siglos.

Se puede afirmar sin temor que el efecto Mateo describe cómo la riqueza llama a la riqueza y a la inversa, la pobreza a la pobreza. El crecimiento exponencial de los beneficios obtenidos del mero hecho de ser rico —y las ventajas asociadas— ahondan las diferencias entre ricos y pobres. De hecho, la hipótesis general planteada en PIKETTY (2014) se ajusta al efecto Mateo: mientras las rentas del capital sean mayores que las rentas del trabajo, la desigualdad aumentará.

En el ámbito académico, el efecto Mateo fue introducido por Robert K. Merton en 1968, en el artículo titulado “The Matthew Effect in Science”, publicado en la revista *Science*. Este fragmento explica la distribución de recursos entre universidades y sus consecuencias (MERTON 1968, 62), es decir, en la desigualdad entre instituciones como consecuencia de “dar más a quien más tiene”:

Además, los centros con excelencia científica demostrada se benefician de mayores recursos para la investigación que los centros que la deben demostrar.

A su vez, su prestigio atrae un porcentaje desproporcionado de los estudiantes de doctorado verdaderamente prometedores. Esta disparidad destaca sobre todo en los extremos: seis universidades (Harvard, Berkeley, Columbia, Princeton, California Institute of Technology y Chicago) que produjeron el 22 por ciento de los doctores en ciencias físicas y biológicas produjeron un total del 69 por ciento de los doctores que se convirtieron más tarde en premios Nobel. Además, las doce universidades punteras se las arreglan para identificar de manera temprana y retener en sus plantillas a estos científicos de talento excepcional: mantienen el 70 por ciento de los futuros premiados en comparación con el 28 por ciento de los otros doctores que han formado. [...]

Estos procesos de selección social que profundizan en la concentración del talento científico de alto nivel crea extremas dificultades a cualquier esfuerzo por contrarrestar las consecuencias institucionales del principio Mateo y producir así nuevos centros de excelencia científica.

Casi cincuenta años después, una noticia en prensa reafirma esta tendencia apuntada por Merton (FANJUL 2015):

Haciendo las cuentas de la primera manera “una universidad que quiera mejorar su reputación solo tiene que fichar premios Nobel para su plantel; lo que es más complicado es formar alumnos que luego se conviertan en investigadores de prestigio y sean galardonados”, explica Juan Manuel Mora, vicerrector de Comunicación de la Universidad de Navarra y promotor del foro internacional *Building Universities Reputation*. Por ejemplo, en 2000, *Los Angeles Times* denunciaba que la Universidad de Chicago contabilizaba a cualquier premiado que en algún momento hubiera pasado por sus pasillos, obteniendo así 72 nobeles, mientras que solo 17 de ellos eran miembros de su claustro de profesores cuando recibieron el galardón. La diferencia es notable.

En cualquier caso, los premios Nobel repercuten muy positivamente en la reputación de una universidad y algunos de los *rankings* universitarios más prestigiosos, como el Shanghái, los tienen muy en cuenta: un 30 % del peso de la nota depende de los Nobel obtenidos por antiguos alumnos o actuales profesores. Según esta lista, el Top 5 lo conforman actualmente y por este orden: Harvard, Stanford, MIT, Berkeley y Cambridge, todos anglosajones. Esta manera de valorar a los centros educativos también ha recibido críticas por su parcialidad. [...]

¿Por qué ciertos centros anglosajones aglutinan a premiados con el Nobel? El proceso de esta concentración de premios —y de talento— es algo así como un círculo virtuoso (o vicioso): una universidad con un elevado número de premios tiene mucho prestigio investigador y, por tanto, los mejores científicos de todo el mundo son atraídos por esos entornos de trabajo. Esta densidad

de cerebros privilegiados (o mentes maravillosas, como le decían al Nobel de Economía John Nash) hace que se produzcan más avances y se otorguen más premios, y así la rueda sigue girando hasta al infinito y cada vez resulta más difícil entrar a formar parte del selecto club. A este fenómeno el sociólogo de la ciencia Robert K. Merton lo llamó Efecto Mateo, algo así como dar más al que más tiene.

Merton explica cómo el efecto Mateo se manifiesta en las trayectorias de los investigadores y profesores, de acuerdo con el prestigio ya obtenido, bien por el reconocimiento de la institución (una investigación de un profesor de Harvard atrae más atención que una de otro de El Cairo), bien por la reputación individual del investigador (una investigación de Stephen Hawkins atraerá más que una de un profesor de la Universitat de València), e incluso en el crédito que se otorga a un investigador novel o un equipo de investigación cuando aparece un nombre “de peso” en la lista de autores MERTON (1968, 58):

Los premiados y otros hombres de ciencia eminentes son suficientemente conscientes de este aspecto del Efecto Mateo como para hacer esfuerzos especiales para contrarrestarlo. Como medida extrema, algunas veces rechazan firmar una coautoría de un artículo que informe de una investigación en que hayan colaborado para no disminuir el reconocimiento de sus colegas menos bien conocidos. Como Harriet Zuckerman ha hallado, tienden a ofrecer el primer lugar en publicaciones de diversos autores a uno de sus colaboradores. Ella descubrió, además, que los premiados que han obtenido prestigio antes de recibir el premio Nobel empiezan a transferir el primer lugar en la autoría a sus colegas más pronto que los no premiados prestigiosos, y que ambas tipologías —el anteriormente [respecto del Nobel] prestigioso y el no tan eminente— aumentan en gran medida esta práctica después de recibir el premio. No obstante, el esfuerzo posterior refleja más bien las buenas intenciones de los premiados que no el impacto a la hora de enmendar el desequilibrio de crédito atribuible al efecto Mateo. Como el premiado que cita Harriet Zuckerman reconoce: “Si publico mi nombre primero, entonces todos piensan que los otros son técnicos. . . Si mi nombre está el último, me otorgarán el crédito de todas maneras por toda la investigación, porque quiero que los otros tengan un poco más de gloria”.

El efecto Mateo resulta complicadísimo de evitar, como el mismo Merton reconoce, y dificulta la atribución de méritos cuando un descubrimiento se produce de manera casi simultánea en universidades o centros de investigación localizados en diferentes lugares, unos más prestigiosos que otros (ÍBIDEM 60):

No es solo la cantidad de veces que se ha realizado y publicado un descubrimiento de manera independiente lo que afecta a su visibilidad sino también,

el prestigio, dentro del sistema estratificado de la ciencia, de los científicos que lo han hecho. Para dejar este asunto claro con simplicidad excesiva, un descubrimiento presentado por un científico de reputación consolidada puede tener tantas oportunidades de alcanzar una alta visibilidad como un descubrimiento presentado por varios científicos en diferentes lugares entre los que ninguno de ellos ha alcanzado todavía una reputación de peso.

Este último aspecto se aplica a muchas esferas del ámbito educativo; en 1988, el actor latino Edward J. Olmos asumió el rol de profesor exigente e inspirador en una película en que sus estudiantes, de un colegio de bajo prestigio en un barrio desfavorecido, obtienen una nota alta en uno de los exámenes más complicados del sistema educativo estadounidense, el *Advanced Placement* de Cálculo. Estos consiguieron unas notas por encima de la media con un porcentaje de aprobados y notas superior a centros de mayor prestigio. Como resultado, las autoridades obligaron a repetir el examen solo a estos estudiantes del colegio considerado de bajo rendimiento para comprobar que no habían realizado trampas. Titulada en español *Lecciones inolvidables*, (<https://www.imdb.com/title/tt0094027/>) se basa en hechos reales y, a pesar de la dramatización obvia, refleja dos realidades: el sistema no se fía de los que triunfan fuera de los centros de irradiación de poder y prestigio; pero al tiempo, se demuestra que una buena formación convierte a estudiantes casi desahuciados por el sistema en estudiantes de élite.

El efecto Mateo quizás debería aplicarse a la inversa; tal vez no se debería premiar al profesorado del sistema con la posibilidad de elegir destinos menos conflictivos a medida que obtienen experiencia, sino justo al contrario. En la actualidad, el sistema de adjudicación de plazas en el sistema educativo público español está concebido de manera que determinados colegios o zonas geográficas padecen una rotación constante de profesorado, casi siempre recién incorporado a la profesión, puesto que se consideran centros conflictivos o poco apetecibles para vivir (colegios en zonas aisladas geográficamente o en lugares de clima inhóspito). En la comunidad autónoma de Valencia, la administración convoca de continuo las denominadas “plazas de difícil cobertura” que se ajustan, en un porcentaje significativo, a estos parámetros.

Así, para la asignatura de *Valencià: Llengua i Literatura* no hay profesorado que elija las comarcas castellanohablantes del sur e interior de la comunidad y se produce la paradoja de que la zona que mejores docentes necesita es la que recibe recién egresados o recién incorporados a la profesión que cuando dominen el entorno social elegirán, mayoritariamente, solicitar un cambio de centro a un lugar menos conflictivo —sociolingüísticamente hablando—. En el lugar en que el mejor profesorado podría aumentar las

perspectivas de pervivencia y una actitud menos hostil hacia la lengua propia de la comunidad autónoma, se envía al profesorado más inexperto.

Aprovecho el trabajo de Schleicher cuando recapitula los descubrimientos de PISA a lo largo de sus primeros 20 años, y extraigo dos ejemplos: el primero muestra la necesidad de comprender adecuadamente el concepto de igualdad en el reparto de recursos e insiste en la idea de que el mejor profesorado se destine a los colegios más complicados (SCHLEICHER 2018, 157–158):

Incluso cuando los países se las apañan para dedicar los mismos o mayores recursos a las escuelas que se enfrentan a retos socioeconómicos, pocos países triunfan en conseguir que los recursos se alineen con estos retos. En otras palabras, las escuelas con necesidades más grandes a veces reciben más recursos, pero no necesariamente los recursos de alta calidad que podrían ser más útiles.

Pero algunos países han empezado a cambiar esto. Singapur envía sus mejores profesores a trabajar con los estudiantes que están teniendo más dificultad en cumplir los altos estándares de Singapur. En Japón, los trabajadores públicos de las oficinas de las prefecturas transferirán a los buenos profesores a escuelas con claustros débiles para asegurar que todos los estudiantes tienen instructores de igual capacidad.

En un informe para la Fundación Areces sobre la calidad del profesorado, su autores opinan igual en sus conclusiones y achacan al efecto Mateo formulado por Merton que no se aplique esta medida de gestión (CALERO & ESCARDÍBUL 2017, 35):

La tercera pregunta de investigación (¿En qué centros trabajan los “mejores” y los “peores” profesores?) encuentra también respuesta en nuestro estudio. Los “buenos” profesores están sobrerrepresentados en los centros privados y en los centros donde las familias tienen un nivel mayor de recursos económicos y socio-culturales. Se trata, por tanto, de una distribución de recursos que tiene un efecto regresivo sobre los resultados de los alumnos y un nuevo ejemplo de “Efecto Mateo” (Merton 1968), en tanto que los mejores recursos van a parar a los alumnos que ya disponen, previamente, de recursos superiores a la media.

El segundo ejemplo de Schleicher muestra cómo los algoritmos de cálculo presupuestario pueden marcar la diferencia (SCHLEICHER 2018, 156):

Suecia calcula el presupuesto que envía a cada escuela de acuerdo con una fórmula que pretende asegurar que cada escuela tiene lo que necesita para implementar el difícil currículum del país. Según esta fórmula, las comunidades aisladas por encima del círculo polar ártico reciben más per cápita para

la educación de sus estudiantes que los de Estocolmo. Esto es porque hay menos estudiantes en los centros de secundaria rurales que en la ciudad que elegirán un curso determinado —digamos, Física— de manera que las clases serán más pequeñas; pero todos los estudiantes, sin importar donde vivan, tienen el derecho a recibir clases de Física porque Física es un curso requerido por el currículum. En la misma línea, las escuelas suecas con un porcentaje de estudiantes inmigrantes reciben más recursos que las escuelas con menos inmigrantes.

Desde otra perspectiva, todos estos aspectos relevantes del efecto Mateo no consideran el prestigio generado por el puro azar (TALEB 2010/2007, 217):

Digamos que alguien escribe un texto académico que cita 50 personas que han trabajado sobre el tema y han aportado materiales de base para su estudio; asumamos, solo por simplicidad, que los 50 son de igual mérito. Otro investigador que trabaja en exactamente el mismo tema citará aleatoriamente a tres (3) de esos cincuenta (50) en su bibliografía. Merton mostró que muchos académicos citan referencias sin haber leído el trabajo original; más bien leerán un texto y elaborarán su bibliografía entre sus fuentes. De manera que un tercer investigador que lea el segundo artículo seleccionará tres de los autores previamente referenciados para sus citas. Estos tres autores recibirán acumulativamente más atención porque sus nombres se asocian de manera más estrecha con el tema referido. La diferencia entre los tres que ganan y los otros miembros de la cohorte original proviene mayoritariamente de la suerte: fueron elegidos inicialmente no por su mayor destreza, sino simplemente por la manera en que sus nombres aparecieron en la bibliografía previa. Gracias a sus reputaciones, estos académicos exitosos continuarán escribiendo artículos y su trabajo será fácilmente aceptado para publicación. El éxito académico es en parte (pero significativamente) una lotería.

El efecto Mateo permite, pues, justificar la necesidad de incluir la equidad social para analizar los planteamientos y los resultados de la evaluación educativa. Toda pedagogía o política educativa que no se preocupe sobre los efectos inesperados de su aplicación, aunque bienintencionada, puede provocar pequeñas o grandes catástrofes según dónde se aplique. Esta iatrogenia —en medicina, el daño provocado por la intervención del médico— inunda la gestión, la política y la evaluación educativa.

5.8 Las donaciones, fundaciones y empresas privadas

5.8.1 La captación de fondos

La serie de televisión *The Big Bang Theory* narra, en clave de comedia, las andanzas de unos jóvenes investigadores de una universidad en Pasadena (Ca-

lifornia). Se les retrata como unos *nerds* (se disfrazan de personajes de *Star Trek*, acuden a convenciones de cómics, celebran maratones de videojuegos, juegan al *paintball*. . .) con dificultades para la relación social e hipocondría manifiesta. Uno de ellos, Sheldon Cooper, superdotado intelectualmente, es Físico teórico; su compañero de piso, Leonard Hofstader, Físico aplicado (es decir, comprueba en el laboratorio las teorías que otros elaboran, como por ejemplo Sheldon Cooper); otro es Astrofísico, Rayiz Koothrapaali (indio); y el último es Ingeniero, Howard Wolowitz. Sheldon continuamente remarca la superioridad de sus estudios sobre sus colegas y amigos, sobre todo Wolowitz, que es “un simple ingeniero que además no es doctor”, de los que llega a decir que se dedican a ensamblar piezas de Lego. En otra ocasión, Penny, una vecina interesada en Leonard, le pregunta a Sheldon Cooper sobre el historial de conquistas amorosas de Leonard e insiste en saber si este había salido con chicas “normales”, es decir, que no fueran unas *nerds* como ellos. A esta pregunta, Sheldon responde con total seriedad y un toque de sarcasmo: “Si consideramos que salió con una Doctora en Filología Francesa, podríamos decir que sí” (LORRE & PRADY 2008).

En la misma línea, Leonard Hofstader convence a Sheldon Cooper de que acuda a una cena de recaudación de fondos para la universidad con la siguiente amenaza: “Sheldon, si no vienes, las donaciones irán a parar a los Geólogos”. La respuesta es un “No” acongojado, al que Leonard apostilla “o a Estudios culturales”, a lo que Leonard responde, en una mezcla de indignación y asco “¡Humanidades!” (LORRE & PRADY 2011). Es decir, existe una enorme competitividad por el prestigio científico y la serie, al margen de ponerlo en evidencia, refleja, de paso, la competitividad por el dinero de los proyectos de investigación. En la cena de recaudación de fondos citada, Leonard Hofstader se siente obligado a mantener relaciones sexuales con una rica donante de edad avanzada. El humor se produce por el hecho de que Sheldon Cooper, Wolowitz, e incluso otros departamentos y el mismo Rector (que vivió la misma situación que Hofstader en su juventud) lo animan a complacer la libido de la casi anciana donante porque necesitan imperiosamente los fondos para comprar material (ÍBIDEM).

5.8.2 El peligro de las fundaciones privadas

La anécdota anterior denota las dificultades para obtener financiación y la enorme cantidad de trabajo no académico o científico, sino de relaciones sociales que implica el trabajo investigador planteado como competición de recursos. De hecho, cada día más, con el aumento de las aportaciones privadas a la investigación universitaria o a la financiación de la concertación educativa en niveles preuniversitarios, las fundaciones —sin ánimo de lucro,

se supone— privadas adquieren más poder e influencia en el planteamiento de agendas educativas y de investigación. RAVITCH (2010, 200–202) lo explica en un fragmento que a pesar de su longitud, vale la pena recoger al completo:

Antes de considerar los objetivos específicos y las actividades de estas fundaciones, vale la pena reflexionar sobre la idoneidad de permitir que la política educativa sea dirigida o, digámoslo así, capturada por fundaciones privadas. Hay algo de antidemocrático desde una perspectiva estructural cuando se cede el control de la agenda de política educativa pública a fundaciones privadas dirigidas por la personas más ricas de la sociedad; cuando las fundaciones más ricas se unen en un objetivo común representan una fuerza poderosa fuera de lo común y fuera de alcance de las instituciones democráticas.

Estas fundaciones, sin importar su dignidad o altruismo, no son, después de todo, agencias públicas. No están sujetas al escrutinio o revisión público, tal como debe ser una agencia pública. Han arrogado en sí mismos la reforma de la educación pública, quizás en maneras que no superarían el escrutinio de los votantes de cualquier distrito o estado. Si a los votantes no les gusta la agenda de reformas de una fundación, no pueden echarlos con una votación. Las fundaciones demandan que las escuelas públicas y los profesores rindan cuentas según el rendimiento, pero ellas mismas no rinden cuentas a nadie. Si su planes fracasan, no se imponen sanciones contra ellas. Son bastiones de poder que no rinden cuentas.

Estos planteamientos rara vez se tratan en los medios de comunicación de masas. Frederick M. Hess del *American Enterprise Institute* ha escrito que las fundaciones más grandes —especialmente las de Gates, Broad, y los Walton— se benefician de un “trato caballeroso” sorprendente por parte de la prensa, la cual pone en suspenso su capacidad de escepticismo a la hora de tratar sus inversiones para la reforma de la escuela. “Se tiene que investigar mucho para encontrar informes incluso indirectamente críticos” en los medios nacionales sobre las actividades relacionadas con la educación de las fundaciones principales —informa Hess. Además —escribe Hess—, los expertos en política educativa se abstienen de criticar las fundaciones de los megarricos; hasta la fecha, ni un solo libro se ha publicado que haya cuestionado sus estrategias educativas. Los académicos evitan con tacto expresar cualquier punto de vista que pudiera alejar a las grandes fundaciones, para evitar poner en peligro contribuciones futuras para sus proyectos, su universidad, o el distrito escolar con el que aspiran a trabajar. Hess observa que “los académicos, activistas y la comunidad política viven en un mundo en que los filántropos son la realeza”. Todo el mundo, por lo que parece, teme ofender a las grandes fundaciones y, por tanto, existe “afable conspiración de silencio. Los gruñones habituales escogen echar a los esfuerzos filantrópicos un vistazo superficial mientras que afilan su lengua contra otros objetivos menos favorables a ellos.”

A causa de este trato deferente, Hess concluye que “no sabemos en realidad cuando dinero aportan las fundaciones, en qué se gasta, cómo deciden qué financian, cómo planifican su estrategia, o qué lecciones han aprendido de su experiencia”. Esta “conspiración de silencio” plantea el mayor de los imperativos de que los periodistas, investigadores, y funcionarios públicos escruten cuidadosamente las actividades y los planes a largo plazo de las principales fundaciones, así como sus ajustes a lo largo del tiempo. Antes de brindar el control de las políticas públicas a intereses privados, los funcionarios públicos deberían estar seguros de que entienden todas las implicaciones de las estrategias de las fundaciones. Los tres grandes de la filantropía educativa —Gates, Broad, y Walton— merecen una mayor atención porque, más que cualquiera de las otras fundaciones, tienden a actuar de manera concertada y por tanto ejercen un poder fuera de lo común en el campo de la reforma de la escuela urbana.

Ravitch pone en guardia ante el enorme poder de generar “cascadas de disponibilidad” en educación de estas fundaciones y sus patronos: detrás de ellos están los medios de comunicación en que invierten y los intereses políticos, empresariales e ideológicos propiedad de esos mismos patronos. Además, se produce un efecto iatrogénico muy peligroso: la autocensura de los científicos. Pocos científicos se atreven a cuestionar resultados de determinados proyectos de investigación ante la posibilidad de optar a ser financiados por los patrocinadores de esos proyectos en un futuro. Un juego de intereses que solo se minimiza —no se elimina por completo (recordemos el efecto Mateo, por ejemplo)— con un mayor presupuesto público para investigación.

5.8.3 El recurso a empresas de apoyo y academias

Las academias privadas de repaso o preparación (de oposiciones por ejemplo) suponen otro actor privado que influyen en la generación de discurso educativo. De hecho, durante el proceso de implantación de la Lomloe se ha anunciado la desaparición de las convocatorias extraordinarias (de “recuperación”) a final de curso, que provocó noticias con titulares como el siguiente (RUIZ 2021): «Alegría da el “golpe mortal” a las academias al anunciar por sorpresa el fin de las recuperaciones de la ESO desde este curso». Dejando al margen la alusión a la ministra en ejercicio y el tono apocalíptico, cabe señalar lo poco estudiado que está este *sector extraescolar* que basa su negocio en solucionar las carencias del sistema educativo a costa del estudiantado o de sus familias. Esta “educación en la sombra” se define así en el ámbito internacional (RUNTE-GEIDEL 2013, 249):

La expresión *Shadow Education*, o educación «en la sombra», hace referencia a la educación de carácter privado al margen de la escuela a la que acude

el alumnado para mejorar sus resultados escolares. Los investigadores en este tema (STEVENSON y BAKER, 1992; BRAY, 1999; BAKER et al., 2001) utilizaron el término *shadow* para referirse a todo tipo de enseñanza que de alguna manera acompaña y sigue a la educación formal como una sombra. Mientras la escuela es la principal responsable de la educación de niños y jóvenes, estas clases de refuerzo encaminadas principalmente a la mejora en los resultados académicos se mantienen casi invisibles, sobre todo en las investigaciones sobre resultados y evaluaciones en educación.

De hecho, España encabeza el *ranking* de utilización de clases de refuerzo en educación formal según este informe publicado en 2021 de una empresa del ramo (<https://educationreport.gostudent.org/es#/>).

A mi juicio, esta educación en la sombra también se manifiesta cuando se necesita asistir —para optar con un mínimo de garantías a determinadas plazas del sector público— a academias o preparadores de oposición y que, además, no esté regulado o sea *vox populi* entre los pertenecientes al gremio determinadas contradicciones, aceptadas como parte del proceso (PINHEIRO 2021):

Los opositores describen un sistema generalizado en el que la fórmula habitual es presentarse ante el preparador con dinero en metálico a primeros de mes. La conclusión es que algunos jueces y fiscales complementan su retribución con cantidades que en ocasiones superan los 4.000 euros al mes, y por las que eluden pagar impuestos. Se trata de una práctica que en muchos casos se ha normalizado, que es *vox populi* pero que rara vez da lugar a inspecciones y multas pese a tratarse de un caso obvio de fraude fiscal, en muchos casos cometido por quienes en su día a día tienen como cometido perseguir ese tipo de delitos.

Cabe reconocer que existe muy poca investigación sobre el sistema de oposiciones y la poca que hay no lo deja en buen lugar como sistema evaluador respecto de la valía de los opositores. BAGUÉS (2005, 1) en el *abstract* de su investigación resume:

Este artículo analiza la calidad de la evaluación que se ha realizado a unos 40.000 candidatos en diversas convocatorias de las oposiciones a siete de los principales Cuerpos del Estado. La evidencia hallada pone en duda el diseño del actual sistema. En primer lugar se detecta la existencia de una elevada aleatoriedad. El éxito de un candidato depende significativamente de factores ajenos a su calidad como el día de la semana en que es evaluado, la hora, un posible aplazamiento y, especialmente, el orden de convocatoria. Esta aleatoriedad dificulta la selección de los mejores y beneficia a aquellos opositores con capacidad para presentarse en un mayor número de ocasiones. En segundo lugar se han encontrado una serie de evidencias consistentes con la

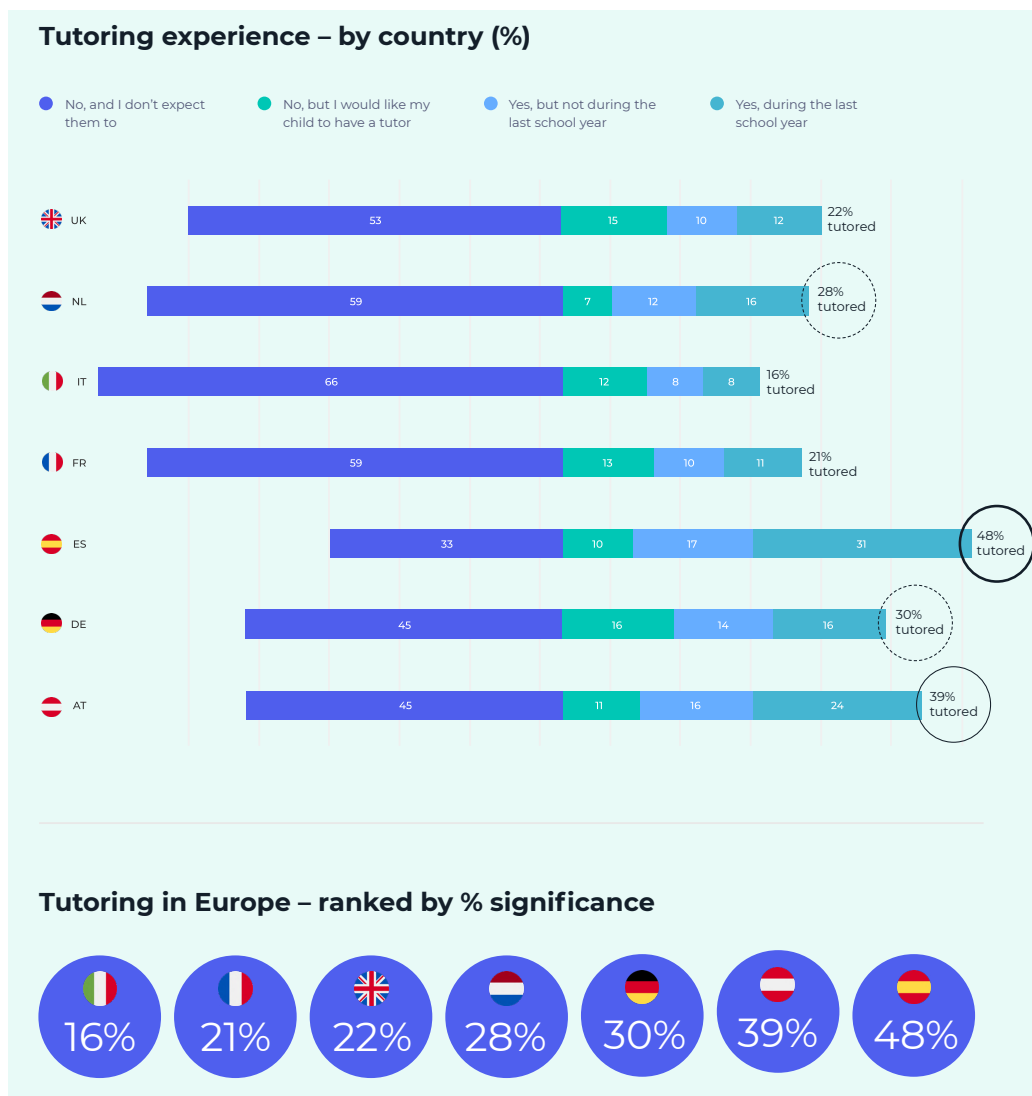


Figura 5.19: La *shadow education* en España: clases de refuerzo.

existencia de endogamia, sexismo y localismo por parte de algunos evaluadores. No sólo los candidatos con parientes en el Cuerpo al que aspiran tienen mayores posibilidades de éxito, sino que sus notas dependen significativamente de las características de los miembros del tribunal y, reveladoramente, son similares al resto de candidatos en aquellas ocasiones en las que se ha realizado un test anónimo. A su vez, las características de los evaluadores también afectan al éxito de los candidatos según su género y su origen geográfico. El autor propone la introducción, a semejanza con otros países de nuestro entorno, de tres reformas del sistema: el uso sistemático del anonimato y la doble corrección externa en los exámenes escritos, la realización de un test

inicial y la implementación de un control de la calidad de la evaluación por parte de algún órgano superior de supervisión.

Por su parte, en la tesis doctoral, RUIZ VALLE (2014, 580) evalúa el sistema de acceso a la función pública docente en Educación Infantil y Primaria de Andalucía, y llega a conclusiones similares:

La fase de oposición que se enfrenta a un alto nivel de arbitrariedad, la inadecuación de las técnicas y herramientas de valoración, dan lugar a un proceso fallido. Las características de los miembros de los tribunales y el diseño de las pruebas, conforman el escenario perfecto para realizar un sorteo de plazas que no se ajusta a la importancia del tema. Intentar representar cualidades docentes en contextos simulados de enseñanza, proponiendo alternativas didácticas ante situaciones dadas de antemano, no camina hacia otra parte que no sea un error, por eso la importancia de redefinir una fase de prácticas para aquellos/as aspirantes que superen unos conocimientos mínimos como los antes mencionados.

Otra cara de esta misma moneda de la habitual academia de repaso o preparación de opositores es la existencia de empresas que prestan dinero para realizar grados o másteres, o por asesoramiento académico, o por preparar la documentación de la Aneca (<https://www.selfoffice.es/universidad-pdi/acreditacion-aneca/>), hasta empresas que, directamente, elaboran trabajos académicos a prueba de programas antiplagio (<https://apruebatodo.com>), como explica un profesor universitario en «El mercado negro de los TFM: “Hago trabajos universitarios para otras personas para ganar algo de dinero”» (PEÑALVER 2018):

José María Jiménez Cano, Profesor Titular de Lengua Española en la Universidad de Murcia y exdecano de la Facultad de Letras, cuenta con 36 años de experiencia como docente universitario y se muestra preocupado por el auge de estas plataformas web.

“Tenemos herramientas para detectar el plagio pero no para esto. Yo he estado en tribunales y he juzgado trabajos con serias dudas de que los haya hecho el alumno”, señala el profesor, mientras lamenta la dificultad para obtener pruebas fehacientes para averiguarlo. aún así, se muestra confiado en que estas prácticas se pueden detectar: “Si hay un contacto directo y constante entre profesor y alumno, dificulta la tentación del trabajo fraudulento”.

Sin embargo, Jiménez Cano reconoce que la enseñanza en línea o no presencial propicia el escenario perfecto para que estas prácticas “tramposas” proliferen. Por otra parte, el profesor destaca los tres factores que han provocado esta situación: “La percepción del Trabajo Final de Grado (TFG) y Trabajo Final

de Máster (TFM) como un mero trámite (para profesores y alumnos), la masificación de las aulas y la precariedad laboral generalizada”. El profesor Jiménez Cano omite, a mi juicio, justo los dos factores relacionados con la institución a la que pertenece(mos): la hiperevaluación y prolongación innecesaria de la formación en nombre de “la exigencia” o “la excelencia”, con los costes ocultos asociados que esto conlleva. Como cuenta un estudiante (ÍBIDEM):

El último año de la carrera suele ser el más difícil. Ante la imposibilidad de acabar el TFG en tiempo y forma, muchos temen volver a pagar los elevados costes de otra matrícula. Este fue el caso de Francisco (nombre falso) cuando cursaba el último año del Grado en Obras Públicas en una universidad privada. “Me encontré en la siguiente encrucijada: o pagar una nueva matrícula o para que me hicieran el TFG. Al final pagué 1.000 € por el TFG y ahorré dinero y tiempo”, indica Francisco. “Tuve suerte porque un amigo mío que estaba en una situación parecida a la mía pagó 2.000 €”. Ahora Francisco trabaja en una empresa vinculada al sector de la construcción.

TFM Ciencias de la Salud y Ingenierías	TFM Ciencias de la Vida, de la Tierra, Físicas, Químicas y Exactas	TFM Ciencias Sociales, Humanidades, Psicología, Comunicación, ADE y Derecho	TFM Pedagogía y Educa
€14 por página	€12 por página	€9 por página	€8 por página
<ul style="list-style-type: none"> Revisión bibliográfica y sistemáticas Citación normativa APA o Vancouver Adaptado a la normativa/guía proporcionada Elaboración completa, parcial o correcciones Entregas parciales (opcional) Contacto directo con el profesor asignado Una revisión/corrección incluida Informe de plagio (+5€) Pagos fraccionados (+10%) Idioma por defecto: Español 	<ul style="list-style-type: none"> Todo tipo de investigaciones Citación normativa APA, Harvard o Vancouver Adaptado a la normativa/guía proporcionada Elaboración completa, parcial o correcciones Entregas parciales (opcional) Contacto directo con el profesor asignado Una revisión/corrección incluida Informe de plagio (+5€) Pagos fraccionados (+10%) Idioma por defecto: Español 	<ul style="list-style-type: none"> Todo tipo de investigaciones Citación normativa APA o Chicago Adaptado a la normativa/guía proporcionada Elaboración completa, parcial o correcciones Entregas parciales (opcional) Contacto directo con el profesor asignado Una revisión/corrección incluida Informe de plagio (+5€) Pagos fraccionados (+10%) Idioma por defecto: Español 	<ul style="list-style-type: none"> Todo tipo de investigaciones y unidades di Citación normativa APA Adaptado a la normativa/guía proporric Elaboración completa, parcial o correcc Entregas parciales (opcional) Contacto directo con el profesor asign Una revisión/corrección incluida Informe de plagio (+5€) Pagos fraccionados (+10%) Idioma por defecto: Español
ENCARGAR TFM (https://apruebatodo.com/trabajo-fin-de-master/encargar-tfm/)	ENCARGAR TFM ()	ENCARGAR TFM (https://apruebatodo.com/trabajo-fin-de-master/encargar-tfm/)	ENCARGAR TFM (https://apruebatodo.com/trabajc-de-master/encargar-tfm/)

Figura 5.20: Precio por TFM en <https://apruebatodo.com> (2018).

Adjunto los precios de los Trabajos de Fin de Máster de <https://apruebatodo.com> en noviembre de 2018. Se puede constatar, también, la “dificultad percibida” de cada área de conocimiento, y de nuevo, otro ejemplo de la corrupción o distorsión del proceso educativo ligada a la cultura evaluadora: cuando se percibe el proceso evaluador como exagerado (en tiempo o en dinero), o defectuoso (en calidad o en utilidad posterior en la vida profesional), se abre la

puerta a estas prácticas y a personas o empresas que sacan provecho de la necesidad de tomar “atajos” —alegales/ilegales—. La corrupción predicha por la Ley de Campbell, de nuevo, hecha realidad y aliñada con la desigualdad que genera el hecho de que la disponibilidad de recursos económicos permite utilizar estos recursos.

5.9 El endurecimiento de los procesos educativos

La iatrogenia en educación se manifiesta en todas las etapas educativas. Por si acaso, se estimula en lectura de manera temprana en educación infantil; por si acaso, se realizan test de inteligencia en cualquier etapa para detectar estudiantes de altas capacidades; por si acaso, se realizan pruebas diagnósticas para saber si los estudiantes evolucionan al ritmo adecuado...; por si acaso, se vigila la evolución diaria de los estudiantes; por si acaso, se sube la nota de acceso a la universidad. La lista parece no acabar nunca. El punto común en todas estas decisiones sobre educación está en el afán de control, y el endurecimiento de los procesos educativos: se dificulta el acceso poniendo más condiciones, se aumentan los requerimientos académicos, se alargan las jornadas de estudio, o se complica el proceso de selección previa a la universidad. En este apartado, analizo unas pocas prácticas “endurecedoras” que se revelan ineficientes e incluso contrarias a los mandatos básicos de la educación —al menos como se formula en los Derechos Humanos, los documentos de la Unesco o los propios preámbulos de las legislaciones educativas.

5.9.1 Una mirada crítica a la educación concertada

Comienzo por el ejemplo de una empresa de escuelas concertadas estadounidenses que se centran en barrios marginales; RAVITCH (2010, 135–136) reflexiona sobre la dureza de estas escuelas y sus efectos secundarios no considerados, costes ocultos incluidos para el sistema público:

Las escuelas concertadas con el registro de éxito más admirable son las escuelas KIPP (Knowledge Is Power Program [‘Programa el conocimiento es poder’]), porque se proponen enseñar a los estudiantes no solo contenidos académicos sino también autodisciplina y buen comportamiento. Dos profesores, Davide Levin y Michael Feinger, comenzaron KIPP en 1994, tras acabar su compromiso con el programa Teach for America en Houston. Feinberg abrió una escuela KIPP, y Levin otra en el (distrito) sur del Bronx de la ciudad de Nueva York. Ambos colegios obtuvieron resultados excepcionales. Financiados generosamente por fundaciones, Levin y Feingberg abrieron docenas de colegios KIPP a lo largo y ancho de la nación, con el objetivo específico de preparar estudiantes provenientes de minorías para la universidad. Quince

años después de que se fundara la organización, había 88 colegios KIPP con aproximadamente 20.000 estudiantes. Casi todos los colegios KIPP están concertados, y la mayoría son centros de ESO [del quinto al octavo curso]. En contraste con las escuelas públicas habituales, las KIPP tienen jornadas más largas (nueve horas y media), algunas clases en sábado, y tres semanas de clase en verano; como costumbre, un colegio KIPP ofrece un 60 % de tiempo de permanencia en la escuela que un colegio público habitual. Los estudiantes, padres y profesores firman un contrato en el que acuerdan asumir responsabilidades específicas. La dirección central de los colegios KIPP no define ni la pedagogía ni el currículum; estas decisiones recaen en los líderes específicos de cada colegio. Las exigencias a estudiantes, profesores y padres de las escuelas KIPP recuerdan las escuelas públicas americanas de los años 40 e incluso los 20 (del siglo XX), antes del comienzo de las denuncias colectivas y los pactos sindicales. En aquellos tiempos, no era inhabitual toparse escuelas con códigos disciplinarios estrictos y jornadas laborales largas (aunque no de nueve horas y media). A pesar de su éxito, las escuelas KIPP tienen detractores.

Los críticos cuestionan la aplicabilidad del modelo KIPP a la educación pública en su conjunto. Un problema persistente es si las escuelas KIPP matriculan a todo tipo de estudiantes, como deben hacer las escuelas públicas habituales. Como otras escuelas concertadas exitosas, las KIPP admiten estudiantes a través de una lotería; por definición, solo las familias más motivadas solicitan una plaza. Las escuelas concertadas que aplican el método de la lotería tienden a atraer a los mejores estudiantes de los barrios pobres, empeorando a las escuelas públicas del mismo vecindario porque pierden a algunos de sus mejores estudiantes. También tienden a matricular a menos de los estudiantes con más necesidades (los que no dominan el inglés o con necesidades especiales). Los estudiantes que permanecen en las escuelas KIPP durante cuatro o cinco años tienden a conseguir mayores mejoras en los resultados de los test estandarizados. La mayoría de las escuelas KIPP superan a las escuelas públicas tradicionales en el mismo barrio.

Sin embargo, las KIPP tienen a menudo una alta tasa de abandono. Por lo visto, muchos estudiantes y sus padres son incapaces o no están dispuestos a aceptar con las estrictas exigencias de KIPP. Un estudio de 2008 sobre las escuelas KIPP del área de la bahía de San Francisco descubrió que el 60 % de los estudiantes que comenzaron en quinto grado se habían marchado al final del octavo. Los estudiantes que lo abandonaron tendían a ser estudiantes de rendimiento bajo. La salida de una proporción tan grande de estudiantes de bajo rendimiento —sea cual sea la razón— dificulta analizar el rendimiento de los estudiantes KIPP en cursos posteriores. Además, la renuncia del profesorado es alta en las escuelas KIPP, igual que en otras escuelas concertadas, sin duda a causa de las inhabituales largas jornadas escolares. Por tanto, mientras que las escuelas KIPP obtienen resultados admirables en los

estudiantes que se mantienen durante los cuatros años del ciclo, los altos niveles de abandono estudiantil y de renuncia del profesorado cuestionan la aplicabilidad del modelo KIPP a las escuelas públicas habituales.

Las KIPP han demostrado que los jóvenes de algunos de los vecindarios más duros de la nación pueden triunfar en un entorno seguro y estructurado, si tienen padres que den soporte y deseosos de trabajar duro, de pasar largas jornadas en la escuela, y cumplir con las expectativas de la escuela. Hasta el momento, las escuelas públicas no han copiado sus métodos. Las escuelas públicas habituales deben aceptar a todo el que solicita matrícula, lo que incluye a los que abandonan escuelas KIPP. No pueden expulsar a los niños que no trabajan duro o a los que no asisten muchos o a los niños que no muestran respeto o a los niños cuyos padres no están presentes o no les prestan atención. Estas escuelas tienen que encontrar la manera de educar incluso a aquellos estudiantes que no quieren estar en la escuela. Este es el dilema de la educación pública.

Fijémonos que Ravitch plantea que estas escuelas concertadas de alto rendimiento solo son posibles porque existe un sistema educativo público que no juega con las mismas reglas que estos y que asume sin rechistar a los estudiantes que o bien no “llegan al nivel” o bien deben renunciar durante el proceso educativo en estas escuelas. Además, la pedagogía de mejora no es otra que el trabajo en el sentido literal del término: más tiempo y más esfuerzo. Cualquier persona sabe que un sistema se considera eficiente cuando con el mismo trabajo se obtiene un resultado o beneficio mayor. Esta tipología de escuelas no muestran eficiencia —ni siquiera desde parámetros neoliberales o académicos estrictos—: no admiten a estudiantes con dificultades, expulsan —o invitan a abandonar— a los de bajo rendimiento, y exigen largas jornadas de trabajo a estudiantes y profesores. Es decir, asumen el fracaso como inherente al proceso y descartan a los estudiantes de bajo rendimiento como “daños colaterales” de las reglas del juego para que el sistema público se encargue de ellos a modo de beneficiencia. Imaginemos un supermercado que solo permitiera entrar de manera regular a los clientes que saben que van a comprar un determinado producto, o que demuestren un determinado nivel adquisitivo, o —peor aun— a los clientes que se gasten una cantidad x de dinero cada vez que entran. La concertación educativa así entendida supone, a mi juicio, un juego con las cartas marcadas.

5.9.2 El milagro educativo asiático: ¿modelo a seguir?

Este mismo modelo endurecedor, pero universalizado en el sistema público, se aplica en una cantidad significativa de países asiáticos: muchas horas,

altas expectativas, clases de refuerzo (con tutores privados en muchos casos). Para el caso de Corea del Sur, REINOSO (2010) explica:

Los niños van a clase hasta 11 horas cada día, y, luego, presionados por los padres, tienen que dedicar más horas en casa a los libros. No es raro que estudiantes en los años previos a la entrada en la universidad regresen a casa a medianoche, tras sesiones extras de estudio. Gran parte de los alumnos asiste a academias privadas tras el colegio —las llamadas *hagwon*— para mejorar sus resultados académicos. En muchos casos, acuden a varias al mismo tiempo, en función de la asignatura. En la sociedad coreana, si un joven no va a una buena universidad es natural que no encuentre trabajo.

El precio que pagan los chicos por el éxito del sistema es alto. Su nivel de estrés es el mayor de la OCDE, y son los menos felices. Los niños estudian 49,4 horas a la semana, frente a una media en los diferentes países de 33,9 horas, y su índice de felicidad es de 65,1 respecto a un valor medio de 100. Tienen poco tiempo para jugar y dormir. Según un informe hecho público en agosto pasado por el Ministerio de Educación surcoreano, solo uno de cada dos niños contesta que sí cuando se le pregunta si es feliz, y uno de cada seis dice que se siente solo.

El resultado es un gran número de suicidios entre los estudiantes de Primaria, Secundaria y Bachillerato: superó los 200 el año pasado, un 47 % más que en 2008. En parte, por no haber logrado puntuaciones suficientes en los exámenes escolares.

Y luego está el coste. La educación primaria es gratis, pero no a partir de ahí, lo que somete a las familias a una gran presión financiera. En Seúl, gastaron el año pasado una media de 522 dólares (unos 395 euros) al mes en educación privada, casi el 16 % de sus ingresos. Entre los profesores, también existe descontento, aunque están bien pagados. Se sienten infravalorados, y dicen que las clases están masificadas y los estudiantes están, a menudo, agotados por las clases extras. La memorización, el aprendizaje orientado a los hechos, la enseñanza autoritaria y una falta de énfasis en la creatividad son características del sistema.

En un informe de la Fundación Nacional para la Investigación Educativa del Reino Unido sobre los test estandarizados internacionales, podemos encontrar esta aclaración sobre Corea del Sur (NFER 2018):

Corea del Sur: la contrapartida entre el alto rendimiento y el bienestar del estudiantes.

Corea del Sur en uno de los países de más alto rendimiento [educativo] del mundo. Aulas bien disciplinadas y largas jornadas de estudio se consideran comúnmente factores que contribuyen a este éxito. No obstante, también

ha puntuado bajo en varios estudios cuando se toman en consideración el bienestar del estudiante, la felicidad en la escuela y la calidad de vida general de la gente joven. En PISA 2015, por ejemplo, solo el 53 % de los estudiantes informaron de que están satisfechos o muy satisfecho con la vida, comparado con el 71 % de media en la OCDE. En respuesta a los niveles alarmantes de infelicidad y las tasas altas de suicidios entre los jóvenes, se han implementado varias reformas, que incluyen:

En uno de los cuadros-resumen, aparecen las ideas básicas del informe y se afirma que (ÍBIDEM):

Los países del “Tigre asiático” dominan en todas las materias y en todos los grupos de edad. Estos países tienen en alta estima su sistema educativo y sus profesores. Ponen énfasis de manera colectiva en el esfuerzo más que en la capacidad innata y han adoptado un aprendizaje basado en competencias. No obstante, preocupa el impacto que estos valores puedan tener sobre sus niños y jóvenes.

Sobre China, cada año saltan a los medios de comunicación las noticias sobre los diferentes aspectos duros del *gao-kao*, el examen de acceso a la universidad (BARNÉS 2017):

Para cientos de miles de los 9,4 millones de estudiantes que este año 2017 han realizado el examen, es la única posibilidad que tendrán en su vida de abandonar el pueblo y estudiar en una de las 2.236 facultades situadas en las grandes ciudades.

Una situación que pone a muchos de los alumnos al límite, hasta el punto de que en el año 2014 tuvieron que instalarse barreras antisuicidio en algunos centros para evitar que los estudiantes acabasen con su vida, como ocurrió en una escuela de Hebei, que instaló vallas en las ventanas de las habitaciones de los alumnos después de que dos de ellos saltasen al vacío durante los meses anteriores a la realización del 'gaokao'. [...]

Como puso de manifiesto el *Libro Azul de la Educación* chino publicado en 2014, el 93 % de los 79 suicidios de los estudiantes estaban relacionados con la presión ejercida por padres y profesores para que sacasen buenas calificaciones. Que se llegue a dichos extremos dice mucho tanto de la configuración del sistema educativo chino como de su sociedad, puesto que estos casos no solo se dan entre aquellos que están a punto de realizar el examen a los 18 años, sino también a una edad mucho más temprana. En julio de 2016, un niño se arrojó al tráfico después de discutir con su madre acerca de los deberes.

La importancia de este examen, única manera para millones de estudiantes de subirse al ascensor social que implica la universidad, provoca que se haya

creado toda una industria del engaño. El siguiente texto muestra los comportamientos en paralelo de China y los Estados Unidos ante los requisitos de acceso a la universidad (O'NEIL 2016, 63-64):

Los estudiantes en la ciudad china de Zhongxiang tenían la reputación de sobresalir en el test nacional estandarizado, o gaokao, y de obtener plazas en las universidades chinas más prestigiosas. Lo hacían tan bien, de hecho, que las autoridades empezaron a sospechar que estaban haciendo trampas. Las sospechas aumentaron en 2012, según el *Britain's Telegraph*, cuando las autoridades provinciales encontraron 99 copias idénticas de un solo test. Al año siguiente, a medida que los estudiantes llegaban a Zhongxiang a hacer el examen, se consternaban al ser conducidos a través de detectores de metal y ser obligados a renunciar a sus teléfonos móviles. Algunos entregaron minúsculos receptores disimulados como gomas de borrar. Una vez dentro, los estudiantes se encontraron con que estaban acompañados por 54 investigadores de diferentes distritos escolares. Unos pocos de estos investigadores cruzaron la calle hacia un hotel, donde encontraron grupos apostados para comunicarse con los estudiantes a través de los transmisores. La respuesta a esta ofensiva a las trampas fue explosiva.

Aproximadamente 2.000 manifestantes se agolparon fuera en la calle lanzando piedras. Cantaban, “Queremos imparcialidad. No hay imparcialidad si no nos dejáis hacer trampas”. Suena a broma, pero iban totalmente en serio. Lo que estaba en juego para los estudiantes era demasiado importante. Tal como lo veían, se encaraban a una oportunidad o de conseguir una educación de élite y una vida próspera, o de quedarse estancados en su ciudad de provincias, un lugar atrasado relativamente. Tanto si era el caso como si no, ellos tenían la percepción de que otros estaban haciendo trampas. De manera que evitar que los estudiantes de Zhongxiang las hicieran era injusto. En un sistema en que hacer trampas es lo normal, seguir las reglas equivale a un hándicap. Solo hay que preguntar a los ciclistas del Tour de Francia que fueron derrotados inmisericordemente durante siete años seguidos por Lance Armstrong y sus compañeros de equipo dopados. La única manera de ganar en tal escenario es adquirir una ventaja y asegurarse de que los otros no consiguen otra mejor.

Esto es lo que sucede no solo en China, sino también en Estados Unidos, donde las oficinas de admisión de los centros de secundaria, padres, y estudiantes se encuentran atrapados en un frenético esfuerzo por estafar al sistema generado por el modelo de *US News* [La prestigiosa revista estadounidense sobre enseñanza universitaria]. Una industria entera de orientadores y tutores florece en un modelo que se retroalimenta de la ansiedad que engendra. Muchos de ellos cuestan dinero de verdad. Un “campo de entrenamiento en solicitudes” organizado por una compañía denominada *Top Tier Admissions* cuesta 16.000\$ (más habitación y alojamiento). Durante las sesiones, los estudiantes de tercer año de educación secundaria desarrollan sus redacciones, aprenden

como “clavar” sus entrevistas, y crean un “programa de actividades” para catalogar todos los premios, deportes, actividades de club, y trabajo comunitario que las oficinas de admisiones [de las universidades] están impacientes por ver [en sus currículums].

En efecto, las trampas, la preparación en carísimos centros especializados o los sobornos son habituales en todo país que fía a pruebas o requisitos sumamente exigentes el acceso a la universidad. A principios de 2019, salió a la luz la lista de personajes públicos que habían pagado para que sus hijos pudieran obtener una plaza en universidades de elevado prestigio (MONGE 2019):

Calificada como el mayor escándalo de fraude en las admisiones universitarias que jamás haya sido procesado por el Departamento de Justicia, la conspiración mafiosa implica a más de cincuenta personas entre padres, empresarios y varios entrenadores universitarios que desde 2011 recibieron hasta 25 millones de dólares para que los hijos de ricos privilegiados (actores de Hollywood y otras celebridades) ingresaran en prestigiosas universidades de Estados Unidos como Georgetown, Yale o Stanford, entre otras. [...]

En una rueda de prensa en Boston de más de una hora de duración, el fiscal Lelling apuntó su dedo acusador hacia los progenitores. “Los padres son el principal motor de este fraude”, declaró el fiscal, quien recalcó que esos “padres privilegiados” usaron su riqueza para crear un proceso ilegal paralelo de admisiones que favoreciera a sus hijos. Dicho esto, el fiscal dejó claro que lo que no habría en ningún caso sería “un sistema de justicia diferente”. “Las auténticas víctimas de este caso son los estudiantes que se quedaron fuera del proceso para que entraran jóvenes mucho menos cualificados porque sus familias pagaron por su acceso”.

Según el relato de un acusado que ahora colabora con la fiscalía, el *modus operandi* se basaba en modificar las pruebas académicas de admisión de aquellos hijos cuyos padres habían pagado o crear perfiles falsos de adolescentes que eran atletas en el instituto cuando en realidad no tenían ninguna habilidad deportiva.

La presión en Asia ha llegado a tales extremos (vid. por ejemplo, este artículo sobre los suicidios entre estudiantes en la India (LAKSHMI 2016)), que, a pesar de liderar los *rankings* educativos o presentar las mejores índices de mejora de las últimas oleadas de test estandarizados internacionales, las autoridades educativas de estos países están planteando medidas que ayuden a reducir la presión social de las familias sobre sus hijos, al tiempo que se “descomprime” a los estudiantes, sobre todo en los cursos previos a las pruebas de acceso a la universidad. En Singapur, exportadora de un exitoso método de aprendizaje de las Matemáticas, las autoridades han caído en la cuenta de la posibilidad

de “regresar a la media”, puesto que una vez se llega a la primera posición, solo se puede empeorar, y de que los estudiantes brillantes, después no sacan provecho a su formación escolástica (BARNÉS 2016c)

[...] el trabajo del antiguo director de currículo, enseñanza y aprendizaje del Instituto Nacional de Educación de Singapur, Manu Kapur, ha señalado que quizá las buenas notas hagan quedar muy bien en los ‘rankings’, pero no sirvan de gran cosa a los estudiantes a la larga. [...]

“El aprendizaje y el rendimiento no siempre se pueden medir”, explicaba en la introducción de un ‘paper’ publicado en ‘Educational Psychologist’ en el que examinaba el fracaso y el éxito productivos, es decir, si de verdad lo que aprendían los estudiantes de Singapur servía para algo una vez se terminaba el examen. Y en muchos casos no era así: “Si uno ve la adquisición de conocimiento básico sin entendimiento profundo o la capacidad de transmitirlo como un problema, no es duro categorizar la instrucción directa como un éxito poco productivo”.

En otras palabras, como explica en un reportaje publicado en ‘Quartz’, los alumnos exitosos pueden sacar las mejores notas, pero ese conocimiento no se traslada al mundo real como debería. En muchos casos, añade, la obsesión por los exámenes provoca que se obtengan muy buenos resultados que harán figurar a dicha República en los mejores puestos en los exámenes internacionales, pero también, que muchos alumnos sufran un estrés innecesario (un tema que también se ha planteado en relación con los exámenes externos realizados en países como España) y de ahí al fracaso. Incluso aquellos que obtienen sobresalientes pueden no sacar provecho de lo aprendido.

Respecto de la presión social, Singapur ya está publicando vídeos en que se explica a las familias la nueva manera de enfrentarse a la educación, menos competitiva (ÍBIDEM):

Es fácil entender este anuncio, por lo tanto, como un tirón de orejas a profesores y padres singapurenses, uno de los grandes estandartes de la escuela del esfuerzo. (hay “una obsesión nacional con la educación”, como diría Andrés Oppenheimer, con sus pros y sus contras). De ahí que las autoridades educativas del país estén intentando cambiar la percepción que existe sobre los exámenes. El primer gran cambio se ha producido en la manera de evaluar a los alumnos. Como señalaba un artículo publicado en ‘Straits Times’, el sistema —que no se implantará hasta el año 2021— sustituirá las puntuaciones actuales por ocho niveles de capacidad, de manera muy similar a la actual división que existe en España (suspense, aprobado, notable, sobresaliente).

El objetivo es minimizar la competición entre estudiantes que provoca el sistema actual, en el cual los estudiantes son listados en un ‘ranking’ que los

compara a sus compañeros. A través de dicho sistema, el último estudiante de la clase sabe que ha quedado por detrás de todos sus compañeros, lo que según los detractores del sistema es el camino más corto para la desmotivación del mal alumno.

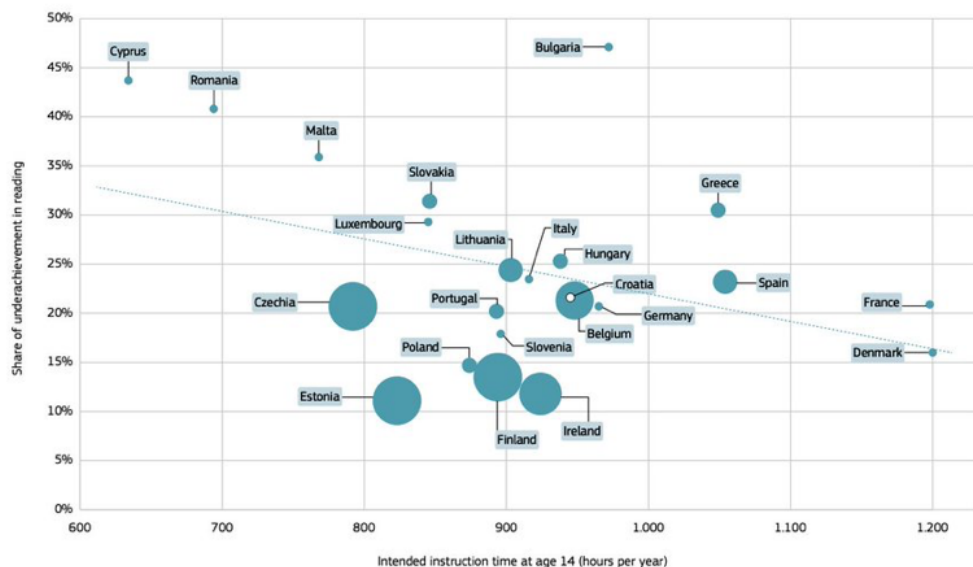
5.9.3 Cultura del esfuerzo = deberes + shadow education + largas jornadas escolares \implies ¿mayor rendimiento?

La cantidad de deberes para casa o la de horas de clase por curso también ejemplifican lo que en este apartado denominé *endurecimiento de los procesos educativos*. España está en el grupo de países que más deberes manda para casa a sus estudiantes y en el de países que más horas de aula programa para ellos. Tal como Ravitch explica en el caso de las escuelas KIPP (vid. pág. 276), se plantean como factores que inciden en una regla de tres, meramente lineal, de *a más trabajo, más rendimiento*. Taleb también explica la absurdidad de este tipo de simplificaciones provenientes de los mundos ordenados de la teorización o las matemáticas más abstractas, porque los procesos y problemas sociales no suceden de manera lineal (vid. p. 82).

Si un individuo, empresa o institución x aumenta los requerimientos, el tiempo de trabajo y además debe reforzar ese tiempo de trabajo con horas extras para cubrir lo exigido para aumentar el rendimiento, se violan los principios básicos de la mínima eficiencia; eso sí, con una mayor cantidad de horas de permanencia en las aulas y una mayor cantidad de trabajo *extra* (OCDE 2018) (en página siguiente).

El gráfico resulta elocuente: Irlanda, Estonia y Finlandia, con mayor flexibilidad en organización horaria —asociada también, normalmente, con mayor autonomía curricular de los centros— y menor tiempo de instrucción al cabo del curso consiguen que menos estudiantes estén por debajo de la media en comprensión lectora. Se observa también cómo el tamaño de las burbujas —que refleja la flexibilidad organizativa— disminuye a medida que aumenta el número de *underachievers* (estudiantes por debajo de la media) y no hay ninguna burbuja grande en los porcentajes altos de *underachievers*: parece que la flexibilidad correlaciona con un menor número de fracaso en alcanzar las medias de rendimiento y, por otra parte, que la cantidad de horas no correlaciona con el rendimiento.

Cabe reflexionar con detenimiento sobre la manera de interpretar los gráficos estadísticos. Como tales, son meros datos ordenados, organizados y expresados en gráficos que pueden inducir a malentendidos. De hecho, no pretendo con los párrafos anteriores afirmar la científicidad u objetividad del análisis realizado: se podría argumentar que Dinamarca y Francia, con muchas horas y poca flexibilidad, rinden en la media y como país *les va*



Source: OECD (PISA 2018) and Eurydice. [Download data](#) [Monitor Toolbox](#)
 Note: the values in the horizontal axis correspond to the intended instruction time (number of hours per year) in public institutions (no data for Austria, Latvia, the Netherlands and Sweden)¹⁸³. The size of bubbles represents the degree of flexibility in time allocation, measured as the average of the share of vertical and horizontal subject flexibility over the total instruction time¹⁸⁴.

Figura 5.21: Gráfico de cantidad horas anuales de clase en contraste con la flexibilidad en la organización de las asignaturas y comparado con el porcentaje de estudiantes por debajo de la media en rendimiento lector.

bien, o que Portugal o Polonia consiguen pocos *underachievers* con mucha rigidez y una cantidad de horas equiparable a Finlandia —sobre todo si añadiéramos la variable inversión por estudiante porcentaje de PIB destinado a Educación—. Los problemas y los factores educativos siempre se enmarcan en contextos complejos en grado sumo. Los *relatos* y el *control del discurso* del debate público educativo pueden conducir al investigador a confirmar un relato con los datos: el tópico de que se pueden retorcer las estadísticas hasta que consigas encontrar el dato, el número, el tamaño de efecto, o *p*-valor que justifica una afirmación.

Ante el flujo, cantidad de datos y su representación que la tecnología digital permite cabe aumentar la calidad de las *preguntas* en lugar de buscar *respuestas*, además *evidenciadas* o que alcancen un alto grado de correlación que permita establecer *causalidad*. Lo segundo resulta casi una imposibilidad epistémica en Ciencias Sociales. Se necesita realizar las preguntas adecuadas (*racionalmente ecológicas*, es decir, adaptadas al entorno en que se formulan, como explica Gigerenzer en la página 116) y, sobre todo, no automatizar la decisión a partir de los meros datos obtenidos con los datos.

¿Es racional para el sistema educativo español la insistencia en una cantidad de horas de clase superior a la media con resultados generales estancados desde que se realizan evaluaciones internacionales? En España resulta habitual que a los estudiantes con problemas de rendimiento —sobre todo en asignaturas de lengua o matemáticas— se les ofrezcan *Talleres de refuerzo* —bien en los mismos centros bien en asociaciones vecinales o ayuntamientos— que aumentan todavía más la carga horaria del estudiantado de bajo rendimiento, lo cual le recuerda constantemente el fracaso. ¿Qué porcentaje de estudiantes que *refuerzan* después no abandonan u obtienen cualificaciones profesionales ligadas a certificaciones académicas más allá de la Educación Obligatoria? Estas preguntas —a mi juicio— resultan más interesantes que encontrar o desmentir *evidencias estadísticas* de que la *rigidez horaria*, *junto con una elevada cantidad de horas de clase y una baja autonomía curricular de los centros* ayudan a mejorar rendimiento.

Figura 2.10. Evolución del promedio global del rendimiento en comprensión lectora en los cuatro ciclos PIRLS (2006, 2011, 2016 y 2021)

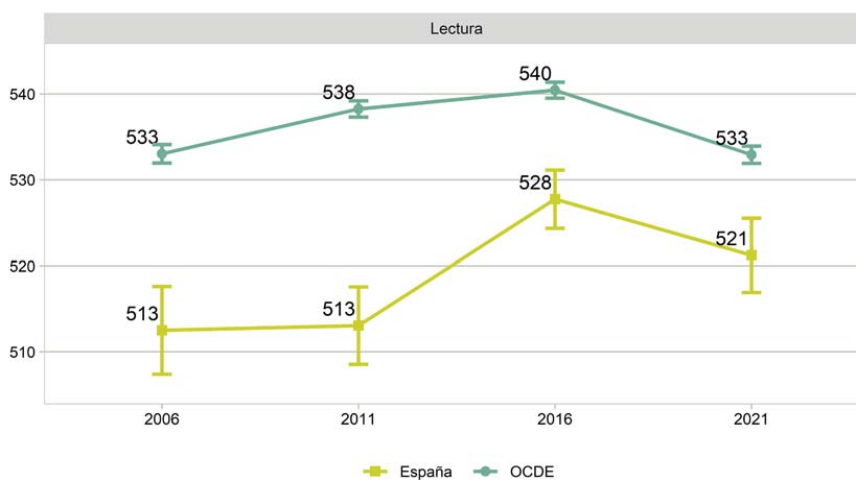


Figura 5.22: Evolución del rendimiento en Comprensión lectora, según propósitos y procesos de lectura, en Pirls 2006–2021 (MEFP 2023a, 68).

En el caso de nuestro país, que dedica muchas horas a estar en clase, fomenta la *shadow education* —como se observa en el apartado anterior—, deja muchas tareas para casa en forma de deberes, invierte por debajo de la media de la OCDE en porcentaje de PIB en Educación y se queda en tierra de nadie de rendimiento —en la media—, cabe preguntarse cómo invertir y organizar mejor los recursos. También cabe fijarse en los objetivos últimos del sistema: ¿se busca equidad, rendimiento u otros aspectos? En Asia, con sistemas

educativos rígidos y de *echar muchas horas* varios países rinden a un nivel alto o muy alto pero pagando un precio en bienestar infantil, adolescente y juvenil que empiezan a valorar como inasumible (vid. pág. 279). Más que buscar en las estadísticas *evidenciadas* y en la *causalidad*, cabe buscar las consecuencias de determinadas políticas para los contextos en que se deben tomar decisiones para avanzar.

Si en España se desea mantener una sociedad con una alta desigualdad socioeconómica y un sistema educativo segregado fuertemente en favor de la educación concertada y privada, se está en el camino adecuado —¿hipótesis plausible y evidenciada o una mera *boutade*?—. Si se desea revertir esa segregación, las medidas de endurecimiento justificadas en la cultura del esfuerzo no parece que en el caso español estén funcionando más allá que como artefacto discursivo para mantener la ilusión meritocrática. Esta noticia debería conducir a reflexiones socioeducativas profundas (BASANTES, VALLESPÍN & ZAFRA 2023):

[Titular] Familias que no llegan a fin de mes y pagan clases particulares: “Lo más importante es la educación de mi hija”

[Entradilla] El miedo a que los alumnos fracasen o el deseo de darles ventaja llevan a un número creciente de progenitores a contratar extraescolares educativas, aunque ello les suponga renuncias

[texto] Rocío Valerio, de 43 años, está desempleada. Pero cuando a finales de diciembre su hijo volvió a casa, en el barrio de Vallecas, en Madrid, con las notas del primer trimestre que incluían un cinco pelado en Inglés, no lo dudó: preguntó en el chat de padres de su clase si alguien conocía a un profesor que diera lecciones particulares. Desde hace un par de semanas, se ha sumado al creciente número de progenitores que financian clases privadas para que sus hijos no se queden atrás o para proporcionarles ventaja frente a sus compañeros. “Estamos pagando 15 euros por hora, que es la tarifa estándar en clases de idiomas. La profesora viene dos veces a la semana una hora. Es una pasta, pero no hay alternativas”, afirma Valerio, que lamenta que la administración no facilite clases de repaso de Inglés, especialmente en un instituto público que, como el suyo, es bilingüe.

Cantidad de horas de clase, de deberes o la *Shadow Education* deben analizarse como variables de un mismo problema: una *cultura del esfuerzo* que no garantiza que la promesa meritocrática se cumpla de manera lineal sino que influyen muchos más factores que se desechan por exceso politización y que incluso se etiquetan de *buenistas* o de *izquierdas*. Las apelaciones al capital cultural o a la desigualdad social palidecen ante la aparente fortaleza de la educación basada en la evidencia que iguala por osmosis directa los méritos y

oportunidades académicas y certificadoras. FERNÁNDEZ NAVAS (2021) plantea así la trampa del esfuerzo (¿Por qué lo llaman esfuerzo cuando quieren decir sacrificio?):

Llegados a este punto, suele salir a relucir que la escuela no debe cubrir la función de los servicios sociales, argumento un tanto demagógico este. No es excluyente reclamar mayor inversión social para reducir estas desigualdades, con pedir que la forma de trabajar en la escuela no las reproduzca. Para ello hemos de garantizar que nuestro alumnado aprende lo máximo posible. Pues es el conocimiento, aprendido de verdad, lo que les permitirá ser más autónomos y poder dar un “salto de clase social”.

Por eso nadie discute que aprender conlleve esfuerzo, nadie habla de bajar el nivel [...]; lo que se discute es que el único argumento para aprender sea que “haya que esforzarse” y no todo lo “que tendría que hacer que valiera la pena esforzarse”: [...]

¿Cuál es el problema entonces? Que lo que tienen en común todas estas cuestiones es que dependen del profesorado (como responsable en el diseño de las actividades de aprendizaje de su alumnado), mientras que la cultura del esfuerzo se le exige al alumnado que la traiga de casa. En este sentido lo que les pedimos tiene más que ver, en mi opinión, con el sacrificio, que según la RAE es: “Ofrenda a una deidad en señal de homenaje o expiación”. Me parece que este demostrar el esfuerzo tiene más que ver con demostrar sumisión, demostrar ser digno, que con una preocupación relacionada con el aprendizaje; mucho menos con la justicia social.

Que decisiones tomadas en nombre de evidencias aritmomaníacas —en los barrios que se consideran con más necesidad de intervenir, es decir, los de estudiantes más desfavorecidos— desde instancias administrativas provoquen efectos perversos ajustados a la Ley de Campbell, no deberían sorprendernos. RAVITCH (2010) usa el ejemplo de una medida de optimización presupuestaria que supuso un desastre para la ciudad de Nueva York. Fácilmente se puede colegir cómo por cambiar una contrata o una ruta de autobuses escolares el estudiantado puede disponer o no disponer de tiempo para realizar los deberes, dormir poco o recibir amonestaciones por llegar tarde —mientras que el estudiantado al que lo llevan en vehículo privado al colegio no pierde ese tiempo precioso ni a la ida ni a la vuelta y mantiene intachable su currículum—:

Las decisiones más importantes del sistema escolar que afectaron a las vidas de los niños se hacían en los despachos. Por ejemplo, el Consejo Municipal de Educación otorgó un contrato sin concurso de 15,8 millones de dólares de 18 meses de duración a Alvarez & Marsal para que concibiera medidas de

reducción de costes. Los ejecutivos de A&M reordenaron las rutas de autobús del sistema escolar en enero de 2007, con consecuencias desastrosas. Miles de niños se quedaban tirados sin transporte al colegio durante los días más fríos del año. Niños de cinco años de edad de repente dejaban de ser candidatos a usar el servicio municipal de autobuses escolar y se les indicó que usaran el autobús público; gemelos eran enviados a diferentes paradas de autobús. La confusión resultante no solo fue un gran bochorno para el Consejo Municipal de Educación, sino una de las raras ocasiones en que se le criticó en la prensa local.

Esta experiencia de Nueva York muestra la enorme influencia de la gestión educativa y de los agentes externos a las aulas y cómo influyen en la cotidianidad de los procesos educativos *endureciéndolos* de manera oculta.

5.10 ¿Colaboramos o competimos? Críticas *ad hominem*

En el imaginario neoliberal, tal como señala Bauman, la competición, es decir la lucha por los recursos, genera el entorno ideal en el que florece la productividad y se optimizan los resultados. Sin embargo, esta competitividad presenta una cara menos amable si se toma en consideración que esa lucha por los recursos, produce efectos colaterales no tan positivos como puede parecer en un principio. A lo largo este apartado, aporto diversos casos, con nombres y apellidos, en que esta lucha por los recursos sobrepasa los límites de la profesionalidad y se llega a la descalificación personal o de ideas de manera agresiva, irónica o despreciativa en el terreno de la ciencia. KAHNEMAN (2022) lo explica así:

La característica que convierte a la mayoría de las críticas en intelectualmente inservibles es el foco en el argumento más débil del adversario. Es común en los críticos incluir una caricatura sumaria de la opinión en el punto de mira, refutar el argumento más débil y declarar la destrucción total de la opinión del adversario. Resulta extraño que alguien conceda nada en respuestas o contrarréplicas. Hacer “ciencia enfadada” es una experiencia humillante. Siempre me he sentido humillado en el sentido de perder mi objetividad cuando entro en modo “apuntarme puntos” en el debate. Lo odiaba tanto que adopté una política que Amos Tversky pensaba irresponsable: no respondo a artículos hostiles. Y si un artículo que estoy revisando me enfada, no lo reviso.

Por ejemplo, la Ley de Campbell ha sido cuestionada en estos términos por uno de los máximos defensores de los test estandarizados en los EUA (PHELPS 2013):

La Ley de Campbell es obvia. Es una perogrullada. Postula que cuando seres sensibles se dan cuenta del hecho de que su comportamiento está siendo medido —y que pueden ser juzgados por esa medida— puede que intenten manipular la medida. Los niños puede que sean más proclives a llorar si saben que conseguirán lo que quieren. Las personas que buscan empleo puede que magnifiquen sus éxitos y que minimicen sus fracasos en sus currículos. Los corazones solitarios puede que publiquen sus fotos más favorecedoras en las páginas web de contacto en lugar de las menos favorecedoras.

La Ley de Campbell se aplica en cualquier momento en que hay una medida, un juicio, y se toma conciencia, lo que cual es prácticamente en cada momento y en cada aspecto de nuestras vidas. A pesar de su ubicuidad y banalidad, los educadores estadounidenses citan la Ley de Campbell como base para eliminar los test estandarizados externos que son, después de todo, usados alguna vez, con justicia o no, para juzgar su desempeño. Puesto que la Ley de Campbell se aplica en cualquier momento en que se administra un test —en particular cuando un test tiene consecuencias— y puesto que la Ley de Campbell postula que la medida “se corromperá” (por ejemplo, que los sensibles actores puede que intenten estafar al sistema en su favor), no deberíamos medir en situaciones en que se aplique la Ley de Campbell, afirman [estos actores].

Esta sobrecarga de implicaturas —que la Ley de Campbell y los que la usan afirman que no se deben realizar test— y el tono entre paródico y despectivo (“perogrullada”, “seres sensibles”, “corazones solitarios”) no parecen muy adecuados como crítica seria a este adagio formulado por un profesor miembro de una prestigiosa universidad de la Ivy League y con una larga trayectoria de citas académicas constantes durante más de 40 años. No obstante, deseo aclarar que cuando critico los test y utilizo como coartada la Ley de Campbell, asumo la perspectiva de PORTER-MAGEE (2013), justo en contestación a los que valoran la Ley de Campbell de “perogrullada” o la utilizan como excusa para eliminarlos en su totalidad; titula su argumentación “Confía pero verifica: las verdaderas lecciones de la Ley de Campbell”:

Sin embargo, los avisos de la ley de Campbell no sugieren que abandonemos la rendición de cuentas a nivel estatal con evaluación estandarizada, sino más bien que hagamos un mejor trabajo a la hora de protegernos a nosotros mismos contra este tipo de manipulación y distorsión. Con ese fin, deberíamos reconocer tres cosas:

1. Cuanta mayor sea la consecuencia que se asigne a los resultados del test, menos “predecibles” se necesita que sean las preguntas. Si se asigna un alto valor a los test, se necesita que sea difícil predecir cómo reducir el currículum al contenido del test a costa del amplio rango de conocimiento y habilidades formulados en los estándares.

2. Cuanto mayor sea la consecuencia que ligamos a las evaluaciones, más necesitamos diversificar los indicadores. Se necesita equilibrar los datos numéricos con otra información, que incluya datos cualitativos —los cuales muestran un cuadro más claro de cómo de bien lo hace una escuela o lo mucho o poco que están aprendiendo los estudiantes.
3. Cuanto más se centre la evaluación en rendición de cuentas con consecuencias, más se necesita comprobar los datos de manera independiente. Los estados deberían, por ejemplo, invertir en un cuerpo de inspectores cuyo foco sea la comprobación in situ y otras medidas que pudieran servir como “comprobación en la realidad” de los datos.

En esto se debería centrar el debate sobre políticas si se quiere ser fiel al legado del trabajo de Donald Campbell. No en simples réplicas. Solo un montón de trabajo duro mirando adelante para permitir que la medida y evaluación estén al servicio de nuestros estudiantes y escuelas, más que lo contrario.

En contraposición, otro autor citado en este trabajo, Todd Oppenheimer, critica de manera elegante a otro autor también citado en este trabajo, Seymour Papert (OPPENHEIMER 2004, pos. 733–748):

A lo largo de todos los años ha martilleado con su mensaje, ha trabajado con grupos pequeños de adolescentes en uno u otro lugar para demostrar que su visiones sobre la programación informática iban más allá que las de un soñador ocioso. A principio del siglo XXI, Papert aún insistía —enseñando [el lenguaje de programación] LOGO y otros lenguajes a los residentes de un centro de detención juvenil a las afueras de Portland, en el estado de Maine. Desde todas las perspectivas posibles, Papert (con la ayuda de Gary Stager, un profesor de ideas innovadoras e igual de irreverente de la Pepperdine University) estaba consiguiendo algunos resultados estupendos.

Intenté varias veces visitar el proyecto de Portland, pero Papert era siempre reacio. Por tanto, me quedaban las evaluación de varios profesores y otros expertos que habían estudiado las iniciativas de Papert a lo largo de los años. Prácticamente todos ellos descartaban las conclusiones grandilocuentes que Papert extraía del éxito de estos pequeños experimentos. Su valoración [sobre Papert], en resumen, era la siguiente: Papert y su equipo tenían éxito porque son excepcionalmente brillantes, enérgicos, y creativos; porque no habían perdido la fe en niños que no triunfan en entornos académicos tradicionales; y porque forman un equipo que pueden dar a cada chaval una intensa atención individualizada. Por extensión, esto significa que cualquier grupo de docencia con similares atributos podría obtener resultados similares —con pinturas, libros, diálogos socráticos, con cualquier tipo de material y técnica, un razonamiento que Stager reconoce que sería el caso en Portland.

Papert sin embargo, no es tan proclive a reconocer la derrota. Durante nuestra última conversación, argumentaba que “la invasión gradual y constante de los medios electrónicos” en los trabajos, y en todos los ámbitos de la sociedad, todavía augura la promesa incumplida de una revolución similar en educación. Los libros de textos no son una buena manera de aprender historia”, decía. “De hecho, son una manera muy mala de aprender historia. La mejor manera de manejar el conocimientos y la información es a través de medios electrónicos. No es que la información electrónica esté por todos lados. Pero los acontecimientos están siguiendo su curso”.

Oppenheimer pone el dedo en la llaga sobre un tema, a mi juicio, muy importante: la sobrevaloración de los hallazgos en el terreno educativo. Papert, sin duda uno de los padres de las ciencias del aprendizaje, exagera los beneficios cognitivos de aprender lenguajes informáticos y Oppenheimer simplemente recuerda que el éxito de una propuesta educativa en entornos extremos (los elegidos por Papert y su equipo) quizás se deban más al entusiasmo del equipo y su manera de tratar al estudiante, que “regresa a la media”, como afirmaría Kahneman de acuerdo con lo expuesto en la página 223 de este trabajo. Esta crítica concreta y razonable no descalifica el papel de Papert en la historia de las ciencias del aprendizaje ni le quita validez a su figura y una parte significativa de su investigación y legado. Cabe reconocer, sin embargo, que la competitividad por los recursos de investigación (becas, premios, *rankings*...) está provocando en determinadas áreas el uso de la descalificación *ad hominem* (PIELKE 2015):

Pongamos el foco en debatir afirmaciones y maneras de actuar alternativas, no individuales. Reconozcamos que afirmaciones en conflicto o perspectivas diferentes en la manera de actuar reflejan las fortalezas tanto de la ciencia como las democracias. No tenemos nada que temer cuando se reta a la sabiduría heredada o a las causas populares. aún así, se ha puesto de moda, particularmente en los debates sobre el clima o la biotecnología agrícola, etiquetar a un oponente como “anticientífico” o quizás como “negacionista de la ciencia”. Estos términos se utilizan sin dilación para señalar que un individuo sostiene puntos de vista que son tóxicos, que incluso no vale la pena debatir, y una señal de que el individuo debería ser avergonzado o condenado al ostracismo. Estas tácticas se extienden por el espectro político y se usan tanto por la derecha como por la izquierda.

El autor de este artículo en prensa defiende el derecho de autores que ponen en duda el cambio climático a publicar y obtener subvenciones públicas. Vale la pena transcribir el final del texto (ÍBIDEM):

Tenemos opciones para implicar a los agentes políticos u otros agentes implicados [en ciencia]. Como concluye Alice Dreger, “Si debes criticar a académi-

cos cuyo trabajo pone en duda el tuyo, hazlo con evidencias, no envenenando la tierra sobre la que todos vivimos”.

Toda una llamada a la libertad de expresión y, al tiempo, una manifestación de la paradoja de la tolerancia de Popper, puesto que en ocasiones, la intención descalificadora resulta o hiriente, o injusta o no se ajusta a las evidencias disponibles. Quizás el ejemplo más reconocible en el ámbito de las ciencias sociales se produjo cuando Alan Sokal criticó la verborrea del postmodernismo consiguiendo publicar, a pesar de no tener ni idea de lo que hablaba, en una revista de alto prestigio de esta especialidad (PENADÉS 2018):

Recordarán o sabrán algunos de nuestros lectores que en 1996 el físico Alan Sokal escribió un maravilloso artículo daliniano, *Trasgrediendo los límites: hacia una hermenéutica transformativa de la gravedad cuántica*, que derramaba salsa posmoderna sobre la física contemporánea con argumentos tan deliberadamente ridículos como compactos y seductores para quienes tuvieran el oído hecho a las boludeces, y el más cuestionable hábito de tomárselas en serio. Su objetivo era exponer, por vía de la burla, la debilidad intelectual de los “estudios culturales”, cosa que un poquito logró cuando el trabajo fue publicado por *Social Text*, una revista académica relevante dentro de ese área, que picó en la broma.

Se aprovechó el escándalo para descalificar los mecanismos de control en las publicaciones de ciencias sociales y las humanidades. Mucho más reciente es el intento por parte de tres académicos de replicar el escándalo Sokal (ÍBIDEM):

[...] James Lindsay, Helen Pluckrose, y Peter Boghossian, se han pasado casi un año escribiendo 20 artículos igualmente delirantes e intentándolos publicar, con bastante éxito, en determinadas revistas académicas. [...] Cuando el proyecto tuvo que detenerse por haberse revelado el fraude tenían siete artículos aceptados y unos cuantos más en revisión. Suficiente para anecarse. [...]

Empecemos admitiendo lo que sí tiene gracia. Como ejemplo supino, hay que apreciar cómo lograron colar un artículo pseudocientífico paranoide sobre la “rape culture” canina (‘Reacciones humanas a la cultura de la violación y performatividad queer entre los perros urbanos de los parques de Portland, Oregon’) con observaciones inventadas y conexiones con cierta literatura supuestamente feminista, entre lo desternillante y lo embarazoso, y que no lo colocaron en una revistilla, sino en un “Q1”, la octava en el ranquin académico mundial de los Estudios de Género de acuerdo con su factor de impacto (más sobre esto luego). La revista hizo una mención especial a la excelencia científica de este artículo y lo seleccionó para su colección conmemorativa de su 25 aniversario. La muerte.

El autor de este artículo, el sociólogo Alberto Penadés, desmonta la baja calidad del “experimento” descalificador de la Sociología y los denominados “estudios del agravio” (ÍBIDEM):

En algún lugar mencionan hasta quince sub-dominios del pensamiento en “estudios del agravio”. Se incluyen “los estudios de género (feministas), estudios de la masculinidad, estudios queer, estudios de la sexualidad, psicoanálisis, teoría crítica de las razas, teoría crítica del ser blanco, estudios de la gordura, la filosofía educativa y la sociología”.

¿Perdón? ¿La sociología? No majos, la broma tiene bastante gracia, pero hay que saber parar. La sociología, es cierto, es una ciencia excesivamente “diversa” y cabe de todo. Aunque la mayor parte de la mala sociología no sea “políticamente corrupta” sino simplemente banal, aburrida, inservible o estúpida. Muchos sociólogos tienen una agenda ideológica, como muchos abogados, economistas o filósofos, y lo que hay que hacer es juzgarlos por su trabajo —a menudo, flojo— y no por su agenda.

En el artículo desglosa que, de los 20 artículos presentados, solo se aceptaron 7, que las revistas incluidas en el JCR aguantaron bien, y que ninguna de Sociología aceptó ninguno de los artículos (ÍBIDEM):

La mitad de las revistas aguanta, la otra no. Diez revistas pican de una u otra forma. Los dictámenes de “revise and resubmitt” suelen conducir a una publicación final, por lo que los contamos como respuesta positiva, aunque todavía tenían, en el momento de la observación, cierta posibilidad de darse cuenta del engaño. Otras diez revistas dieron una respuesta negativa, seis de ellas sin pasar por el proceso de revisión por pares, mediante rechazo editorial, que es el rechazo más “enérgico”, mientras que las otras cuatro lo rechazaron tras haber encomendado a algunos expertos que evaluaran el texto. En algunos casos se demuestra que uno (o dos) de los evaluadores estaban tan pirados como los evaluados, pero el conjunto del proceso evaluador produjo un feliz resultado negativo. Una de las revistas no había dado una respuesta a fecha del cierre, así que le podemos conceder el beneficio de la duda.

Ruego que lean el resto del artículo porque explica cómo el escándalo no es tan grande como lo pintan sus autores y que, sobre todo, se realizan inferencias incorrectas sobre las ciencias sociales y las humanidades a partir de un “experimento” mal diseñado y, sobre todo, malintencionado (ÍBIDEM):

[...] No digo que sea por voluntad de ocultar o distorsionar, sino porque los autores del montaje se han concentrado en contar su aventura más que en diagnosticar el funcionamiento del sistema editorial. En cierto modo, los

autores son culpables de haber emprendido su proyecto de la misma forma en la que se lanzan a escribir aquellos a los que —con razón— critican por su impostura intelectual: se arrojan a ello sin método, partiendo de intuiciones compartidas pero mal conceptualizadas y buscando corroboraciones puntuales allí donde se encuentren, en lugar de datos sistemáticos que puedan refutar o reforzar una conjetura que quepa en una frase con términos bien definidos.

Esta variante del escándalo Sokal muestra, como los ejemplos aportados en el capítulo de la Metodología respecto de la operacionalización de conceptos en Ciencias Sociales, o los ejemplos de autores antipedagógicos mostrados en el apartado que comienza en la página 321, el profundo desprecio que padecen junto con las Humanidades —más si cabe, todo aquello referido a temas pedagógicos— en determinados ámbitos. De hecho, no hay mejor crítica que la autocrítica (ÍBIDEM):

La paraciencia nunca se establece para quedarse, ni siquiera la parasociología, aunque haya individuos que la practiquen, y haya áreas de conocimiento más sensibles a la impostura que otras. Seguramente, necesitamos menos escándalos políticos y más educación científica. Y, tal vez, dejar en paz a los de humanidades para que se puedan dedicar tranquilamente a reflexionar sobre Aristóteles, o incluso sobre si a este le hubiera gustado el cine francés, sin necesidad de tener que explicarnos que esto nos ayuda a entender los desgarros de nuestro mundo.

Para acabar este apartado, apporto un texto un tanto quejumbroso de Mark Prensky, conocido por acuñar el término *nativos digitales*, que ha sido discutido y rebatido cientos de veces. En los EUA, es conocido por su defensa del trabajo colaborativo entre profesores y estudiantes, y también por el papel protagonista que otorga a los juegos de ordenador en los procesos educativos. El artículo se titula “Sobre que te falten al respeto” (PRENSKY 2006):

En diciembre de 2005, tuve el privilegio de publicar un artículo en la revista *Educational Leadership*. Titulado “Escuchen a los nativos”, el artículo presentaba muchas ideas nuevas sobre educar a los chavales en el siglo XXI. Recibí varias respuestas de lectores por correo electrónico. Muchos eran positivos, aunque muchos otros discrepaban en algunos aspectos de mis argumentos. Sin duda, no me importa la crítica —escribo para discutir nuevas ideas y promover nuevas maneras de pensar— y por supuesto no espero que todo lector esté de acuerdo conmigo. Pero un día me llegó un correo electrónico, que deduje que era de un grupo de administradores educativos. No aparecía ningún saludo. “Tus argumentos de vendedor nos recuerdan al silicio hecho de aceite de serpiente”, ponía. “Cuando se usan los datos sin contexto se alimenta la ignorancia”. [...]

Por primera vez, comencé a caer en la cuenta de cuanta falta de respeto hay entre las generaciones, tanto en las aulas como en los hogares. Si se pregunta a la mayoría de los profesores (o padres), jurará y perjuraré que respetan a los chavales. Pero, ¿qué les dice? Un estudiante de secundaria me contó lo que le decían sus padres, “Tus juegos de ordenador son una total pérdida de tiempo, dinero y neuronas”. Dado que este estudiante pasa mucho tiempo con estos juegos, que a menudo suponen un reto mayor que su trabajo escolar, y que está orgulloso de tener éxito en estos, este comentario muestra una falta de respeto enorme. El chaval se mostró dolido por este comentario. [...] Pero de lo que se siembra, se recoge. [...] “Ni siquiera intentes ponerte al día en tecnología”, le dijo una estudiante de primer ciclo de secundaria a un grupo de profesores. “Solo conseguiréis parecer estúpidos”. [...]

Sorprendentemente, incluso los padres y los profesores entran en este juego de faltar al respeto. “Las cookies del ordenador de mi hija saben más sobre sus intereses que sus profesores”, bromeaba un científico famoso hace poco. Pero también esto es una falta de respeto. Y si pudiéramos escuchar las discusiones que se producen a diario en las salas de profesores, ¿cuántas de estas faltas de respeto por los estudiantes —y por los padres— nos encontraríamos? He estado allí y lo puedo decir. Demasiadas.

Lamento reconocer que, prácticamente a diario, escucho estas quejas por parte de profesores respecto de los estudiantes actuales en conversaciones de bar y de despacho en el campus universitario o sala de profesorado de educación secundaria. También reconozco que he participado en ellas. También reconozco que, si no ando errado, a los profesores nos pagan por formar a estudiantes, no por quejarnos de ellos. Un médico no se queja de los enfermos porque están enfermos. La retórica clásica despreciaba las críticas *ad hominem* por alguna razón: desvían la atención sobre la falta de evidencias, argumentos o ideas por parte de quien las utiliza.

Por cierto: aunque no concuerdo con los límites epistemológicos estrictos del concepto “nativo digital”, quizás se deba reconocer a Prensky que fue uno de los primeros investigadores educativos en caer en la cuenta de que Internet y la tecnología digital asociada iban a ahondar la brecha generacional entre profesores y estudiantes. Al fin y al cabo, Prensky reformula —no sé si de manera consciente o no— al McLuhan de la Galaxia Gutenberg cuando afirma que los estudiantes y los profesores se han “criado” en entornos de transmisión de la cultura distintos: exactamente igual que el cambio que supuso la aparición de la imprenta en detrimento de los escribas.

- *Si se le echa un vistazo al progreso de la ciencia, las ciencias son una especie de continuo, pero están divididas en áreas. El progreso más grande está en las ciencias que estudian los sistemas más simples. Cojamos, por ejemplo la Física —aquí está el mayor progreso. Pero una de las razones es porque los físicos tienen una ventaja que ninguna otra rama de las ciencias tiene. Si algo se complica demasiado, se lo pasan a algún otro.*
- *¿A los químicos?*
- *Si una molécula es demasiado grande, se le dan a los químicos. Los químicos, asimismo, si la molécula o el sistema se convierte en algo grande, se lo dan a los biólogos. Si se convierte en algo demasiado grande para estos, se lo dan a los psicólogos, y finalmente acaba en las manos del crítico literario y así sucesivamente.*

CHOMSKY (2012)

6

La educación literaria en el laberinto aritmomaníaco

6.1 Más de 30 años de Didáctica de la Lengua y la Literatura

6.1.1 Literatura y ESO: una pérdida de protagonismo

Comencemos el diagnóstico de la educación literaria con un hecho incontestable: la asignatura de literatura está perdiendo protagonismo en los currículos desde la LGE (1970) y, o bien se han perdido asignaturas, o bien se ha reducido la matrícula, o bien se ha fusionado con la asignatura de lengua. Así, en educación secundaria (SÁNCHEZ MUÑOZ 2016):

Si hacemos un recorrido a lo largo de los últimos años, nos encontramos con lo siguiente: hace más de tres décadas, en la época del BUP, se estudiaba Lengua Española en 1º, Literatura Española en 2º y Lengua Española en COU. Asimismo, quien se inclinara por las llamadas letras podía cursar Literatura Española como optativa en 3º y en COU. Con la LOGSE, a partir de 1990, no solo se suprimió esta opcionalidad, sino que la asignatura, obligatoria en todos los cursos, se denominó Lengua Castellana y Literatura. No obstante, se añadió, solo para los de letras, Literatura Universal como materia optativa en 1º o en 2º de bachillerato. Ante tal situación, se convirtió en el último reducto para la literatura: se impartía sin entrar en competencia con la lengua y, además, a estudiantes que la escogían porque les interesaba.

Cuarenta y tres años antes de esta queja, Fernando Lázaro Carreter se lamentaba de esta distribución horaria de la literatura (LÁZARO CARRETER 1973, 7–8):

Por un lado, en los planes de estudios que han sustituido a la ya extinguida Enseñanza Media, la literatura ha pasado, o parece que va a pasar, a un lugar secundario, de «partenaire» entre elegante y frívola de otras materias que se juzgan fundamentales; su estudio será en gran medida voluntario, con lo cual, desde los puestos de decisión política, se da por clausurada una larga etapa de la historia de la educación que atribuía a los estudios literarios la máxima capacidad civilizadora. [...]

Ante millares de atónitos muchachos preuniversitarios, de ortografía vacilante, caudal léxico menguado e indigente capacidad de intelección, se están exhibiendo en centenares de centros españoles las últimas conclusiones científicas de Martinet y Lyons, de Piaget y Pottier, de Coseriu y hasta Chomsky, en abigarrada y desorientadora promiscuidad.

Resulta curioso constatar que siempre se añora un pasado que —¿por casualidad?— coincide con la juventud de quien expresa nostalgia. Esta actitud no suele generar ni consejos ni medidas objetivas y racionales, como explicaré más adelante.

Si observamos, por ejemplo, los currículos de educación secundaria de la Comunidad Valenciana, se descubre que muestran una continuidad sorprendente en la LOMCE (2013) respecto de la LOE (2006), y de esta respecto de la LOGSE (1990): solo se modifica la terminología burocrático-pedagógica, pero se mantiene casi imperturbable el “temario”, es decir, el desarrollo curricular. El currículum —entendido como *los contenidos*— sirve de base a las editoriales para elaborar los libros de texto, que serán los manuales con los que trabajarán los estudiantes. Por tanto, si el currículum se queda *de facto* al margen de la reforma, se produce una desconexión entre el espíritu de la ley y la letra de ley: es decir, entre las aspiraciones competenciales de las disposiciones legales y la realidad curricular. Lo explican LOMAS & OSORO (2015, pos. 3174–3183):

La educación literaria es, sin duda, el aspecto en que tanto las disposiciones oficiales como los libros de texto y, en consecuencia, las prácticas de aula se mantienen más alejados de las implicaciones de un enfoque comunicativo. Aunque el aún vigente currículo oficial de la LOE (Jefatura del Estado, 2006) sugiere, en los años iniciales de la educación secundaria, un acercamiento a lo literario basado en los géneros y en las actividades de lectura y escritura, las disposiciones oficiales y, con ellas, los libros de texto retornan en los dos últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria y en los dos del Bachillerato —de los catorce a los dieciocho años— a visiones tradicionales de

la enseñanza de la literatura centradas en el canon tradicional, en el enfoque historicista de inspiración romántica y nacionalista y en el comentario formal de textos literarios, sin apenas lugar para otras lecturas vinculadas a otras literaturas y a los gustos y al horizonte de expectativas de adolescentes y jóvenes para las diferentes actividades y estrategias de la escritura creativa o para el estudio de otras formas de fabulación narrativa, como el cómic, el cine o la ficción audiovisual.

Estos estudiosos relacionan la formación del profesorado con los libros de texto para entender esta inercia. Sugieren (ÍBIDEM pos. 3188–3194) que los libros de texto, más que estar pensados para los estudiantes, están pensados para satisfacer la formación previa del profesorado, que ve así reforzada su posición ideológica respecto de la educación:

Los libros de texto no solo han gozado y gozan aún de un notable éxito editorial porque están publicados por editoriales de una evidente pujanza en el mercado pedagógico, sino también porque están diseñados a la medida de la formación inicial del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, que identifica sin ninguna dificultad en el índice de contenidos académicos de las asignaturas que forman parte de los programas oficiales de sus estudios de filología. De esta manera se consolida esa curiosa tendencia a elaborar los libros de texto a la medida de los saberes disciplinares del profesorado, en vez de a tener en cuenta los objetivos comunicativos del aprendizaje lingüístico de adolescentes y jóvenes en las instituciones escolares (Lomas 2004).

Puesto que la formación del profesorado de Educación Secundaria que imparte docencia de literatura proviene de Filología en su inmensa mayoría y los temarios de oposiciones se centran en temas filológicos y de historia de la literatura (con el añadido de cuestiones “textuales”), los libros de texto se adaptan al perfil de estos contenidos. De hecho, el temario de oposiciones de profesorado de secundaria para Lengua y Literatura Española y *Valencià: Llengua i Literatura* en la Comunidad Valenciana permanece prácticamente inalterado desde los años 80 (vid. <https://bit.ly/3wIwki1>, Annex V).

Además, cabe recordar que el profesorado escoge los libros de texto para impartir docencia y, por tanto, es quien debe sentirse cómodo con ellos. Se acaba, pues, eligiendo material afín a la formación inicial del profesorado.

6.1.2 La didáctica específica y su encaje institucional

Por su parte, la presencia de la literatura y los estudios literarios en la Universidad debe afrontarse desde una perspectiva diferente: por una parte, están los departamentos o disciplinas que estudian la Literatura como objeto de estudio; y por otra, los departamentos que utilizan la literatura como

fuentes de material para investigar. La Filología o la Lingüística estudian el hecho comunicativo del acto literario; pero, por ejemplo, la teoría colonial y los estudios culturales —disciplinas o departamentos muy populares en el ámbito anglosajón— estudian la literatura como fuente de información para el análisis de la cultura y los procesos de dominación y poder. Como ejemplo y para mi sorpresa, uno de los libros que más debate ha suscitado en los últimos años, *El capital en el siglo XXI* (del economista francés Thomas Piketty) utiliza fuentes literarias para rastrear datos económicos (PIKETTY 2014, pos. 1876–1879):

En las novelas del siglo XVIII y XIX el dinero está por todas partes, no solo como una fuerza abstracta, sino sobre todo como una magnitud palpable y concreta. Los escritores frecuentemente describían los ingresos y la riqueza de sus personajes en francos o libras, no para abrumarnos con números sino porque estas cantidades establecían un estatus social del personaje en la mente del lector. Todo el mundo sabía qué estándar de vida representaban estos números.

No obstante, la Literatura no se escapa de la tendencia general de las Humanidades a nivel universitario global: están en franco retroceso. En los años 60 del siglo XX, los Departamentos de Inglés en EUA comenzaron a estudiar adaptaciones cinematográficas con tal de “modernizar” sus estudios y captar más estudiantes (RAY 2000, 47):

[...] en primer lugar, deberíamos recordar que el estudio académico de películas comenzó su aumento precisamente en el momento que el mercado de trabajo para los doctores en literatura descendió por primera vez —a final de los 60 y principio de los 70—. Obviamente, la admisión del estudio de películas en los departamentos de literatura se debió a un intento por mantener la matrícula en Humanidades.

Recuerdo con claridad cómo, a finales de los años 80 del siglo XX, un grupo de profesores de la Facultad de Filología de la Universidad de Valencia (al amparo de la LRU (1983) y la normativa propia de la UVEG) se escindieron de los departamentos históricos de esta facultad para fundar un nuevo departamento: Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación. De este departamento surgieron las titulaciones de Traducción e Interpretación y Comunicación Audiovisual, que suponen el grueso de la matrícula de la Facultad de Filología en la actualidad.

Por otra parte, están las Facultades de *Magisterio*, *Educación* o *Formación del Profesorado* (según la organización de cada universidad concreta y ligadas según la división burocrático/académica del EEES a las Ciencias Sociales, no a las Humanidades), y en las que hay (entre otros), o bien un gran

departamento de Didácticas Específicas o Educación, o bien departamentos diferenciados:

- Didáctica de la Lengua y la Literatura
- Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
- Didáctica de la Matemática
- Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

De nuevo, los nombres pueden variar de una a otra universidad. De esta adscripción administrativa y académica cabe señalar que las Didácticas Específicas como disciplina nacieron ligadas a las asignaturas de la educación secundaria —no de primaria o de infantil—, a través de las asignaturas equivalentes en los planes de estudios de las Escuelas Normales convertidas en Escuelas de Magisterio (GONZÁLEZ GALLEGO 2002a, 8–9):

Es decir, con muy buen criterio, las antiguas disciplinas de la Escuela Normal, correspondientes a una enseñanza media (eran las mismas disciplinas, como hemos dicho, que se cursaban en los institutos) se suprimían o, por decirlo mejor, se tenían que reconvertir en disciplinas científicas universitarias, a través de sus Didácticas, las cuales a su vez se dinamizaban en una nueva dimensión: su aparición como campo científico, con su teoría y su práctica, con un horizonte investigador y con unas competencias formativas para todo el profesorado, en tanto en cuanto las «áreas» no lo son por nivel, sino para toda la enseñanza universitaria, desde las diplomaturas al doctorado.

Estas áreas no nacían de la nada, pero casi, puesto que anteriormente, en el currículum de Formación del Maestro existían estas viejas asignaturas (lo repetimos), con el añadido de «y su Didáctica». Ahora, no es que los términos se invirtieran (porque de «Geografía e Historia y su Didáctica» a «Didáctica de las Ciencias Sociales», por ejemplo, había un largo camino por recorrer) sino que, sencillamente, lo complementario antes, pasaba a ser lo sustantivo ahora. Y lo sustantivo antes, no es que pasara a ser complementario, es que se suprimía, porque en la universidad no podía haber campos de conocimiento tan generales que repitieran las asignaturas de secundaria. Eran tan generales... que no se podía mantener una asignatura universitaria que englobara en su denominación muchas titulaciones enteras, como ocurría con las «Ciencias Experimentales».

En realidad, estas áreas nacían ante la existencia de una necesidad científica, reconocida por el Consejo de Universidades, pero sin ninguno de los rasgos previos a la creación de una ciencia: no se había ido especializando en el área un grupo importante de investigadores ni desde la Didáctica, ni desde los cultivadores de las ciencias referentes; no existía una tradición investigadora o bibliográfica que lo justificase; no se habían celebrado simposios o congresos

que agruparan a profesores interesados... Era la Administración nuestra única partera, bajo las indicaciones de algún profesor/a aislado/a, a la que mucho tenemos que agradecer.

Nadie, en ese 1987, entre los profesores universitarios, estaba adscrito al área. Había que iniciar un «proceso bautismal» para «sacramentar» la serie de neófitos que se esperaba, y algún catecúmeno o catecúmena anticipadores de esa nueva Área de Conocimiento. Y eso fue lo que ocurrió.

Tampoco se encontró una nomenclatura académica o administrativa semejante, y menos aún con esa denominación (didáctica de...), durante el proceso de Catalogación de Áreas de Conocimiento derivado de la LRU (1983), el MEC (1984) en el ámbito internacional. En el texto siguiente, se explica este proceso (ÍBIDEM 9):

Habría que buscar en el Tesoro de la UNESCO, en «Educación» (cf. Pedagogía, 580000) la búsqueda fue infructuosa y desilusionante... aunque sólo relativamente. La UNESCO no reconoce la existencia de ninguna «Didáctica», pero sí admite, en cambio, campos científicos en educación dedicados a «Métodos Pedagógicos» (580107) y, lo que es más interesante, reconoce también como campo científico el llamado «Desarrollo de las asignaturas» (580103). Finalmente, encontramos otro interesante campo científico que también podría ser fuente para la construcción de nuestras Áreas de Conocimiento: toda la «Psicología Educativa» (610400), donde el «Funcionamiento Cognoscitivo» (401), los «Métodos Educativos» (402) y las «Leyes del Aprendizaje» (403) unidos a los «Métodos Pedagógicos», al «Desarrollo de las Asignaturas» y a una adecuada «Sociología educativa» (no «Sociología de la Educación») nos permitirían arrancar hacia la construcción de nuestro propio campo de conocimiento.

Tendríamos que recurrir, por otro lado, a la composición de las áreas reconocidas por la propia UNESCO. Y allí nos encontraríamos, en el Área V, con las «Áreas de la Ciencia y la Tecnología», en las que se agrupa a las Ciencias Sociales, a la Antropología, a la Etnología, a la Educación (junto a la que, por fin, sí está la Didáctica) y a la Geografía. En cambio, la Didáctica se sitúa en la misma denominación que la Pedagogía («Pedagogía y Didáctica», S270) y en ella encontraríamos ubicación en S270: Pedagogía Especializada. Bien, de alguna manera, teníamos un origen científico internacionalmente reconocido, aunque no en nuestras denominaciones exactas.

Durante mis tres estancias internacionales en Brasil, Alemania y EUA, constaté de primera mano que la denominación “Didáctica específica” o su más concreta “Didáctica de la Lengua y la Literatura” no resultan familiares incluso a profesorado universitario de las Facultades de Educación. Por ejemplo, en las *Schools* o *Colleges of Education* anglosajones no existen departamentos

que se encarguen de asignaturas determinadas del sistema educativo obligatorio (Lengua y Literatura, o de la Matemática, o de Educación Física, etc.). Según universidades, son profesores especializados en esos temas provenientes de departamentos distintos (de Ciencias del aprendizaje, de Psicología, de Matemáticas, de Español. . .) o departamentos dedicados a temas educativos específicos o genéricos: por ejemplo, en el College of New York City School of Education, existe un departamento de “Liderazgo y educación especial”. Por tanto, en el ámbito anglosajón no existe la etiqueta “Didáctica de la Literatura” porque no existe el referente real como departamento o disciplina. Solo existen asignaturas en los programas de Doctorado, que deben cursar los futuros doctorandos sobre *Literature Methodology*, es decir, ‘cómo impartir clase de Literatura’. La didáctica se articula allí como una *Methodology*, ‘un método para impartir *x*’.

6.1.3 La didáctica de la literatura como disciplina

Cambiamos ahora la perspectiva y centrémonos en la educación literaria como disciplina académica, es decir, la Didáctica de la Literatura. La profesora Noelia Ibarra y el profesor Josep Ballester han repasado la bibliografía sobre los currículums de las Facultades de Magisterio que rastrean las asignaturas y contenidos de LyJ y Educación Literaria de los últimos 30 años y han llegado a la conclusión de que su presencia escasa plantea preguntas inquietantes (BALLESTER & IBARRA 2013, 17):

En este sentido, resulta evidente el progreso frente a las desigualdades manifiestas entre las especialidades de Magisterio de los antiguos planes y la superación de las obvias incoherencias con referencia al tratamiento de la materia en función de la titulación.

El reconocimiento de esta leve mejora no elimina el planteamiento de otra serie de interrogantes, desde el más evidente: ¿resulta coherente con los principios conceptuales y metodológicos desarrollados en los diseños curriculares base de Educación Infantil y Educación Primaria la formulación de una única asignatura para garantizar la formación literaria del maestro? Y consecuentemente, ¿permite el número de créditos ECTS asignados a la materia, 4,5 en Educación Infantil y 6 en Educación Primaria, conseguirlos? ¿Es congruente la diferencia de horas lectivas concedidas en cada una de las titulaciones? También nos impele a preguntarnos sobre el lugar de la literatura infantil en este nuevo diseño curricular: ¿nos encontramos ante un nuevo retroceso en la compleja relación entre la literatura infantil y la universidad?

Recordemos que Magisterio se cursa en cuatro años e implica superar 240 créditos: ¿solo 4,5 o 6 créditos para educación literaria o LyJ? No obstante,

el repaso histórico-bibliográfico que ambos autores realizan en este artículo permite rastrear el tortuoso camino institucional y académico hacia la legitimación de la literatura infantil y juvenil en el sistema educativo. Sin duda, esta legitimación ha supuesto el mayor éxito de la Didáctica de la Literatura como disciplina (ÍBIDEM 11):

Afortunadamente, hace ya algunos años que hemos superado el debate en torno a la existencia de la literatura juvenil y existe ya un consenso generalizado en torno a la existencia y la necesidad de una literatura expresamente dirigida a niños y jóvenes que considera las características de sus destinatarios. Por este motivo, ya no resulta imprescindible un primer apartado teórico en el que se plantee el estado de la cuestión en torno a la admisión o no del objeto de estudio, como figuraba hasta hace apenas una década en la escasa bibliografía que podía consultarse en torno a la literatura infantil. De hecho, en nuestros días se acepta su existencia no sólo como objeto artístico o producto de carácter estético, sino también como producto comercial y económico, además de haber generado un prolífico campo de investigación en el seno de la educación literaria.

No obstante, los retos superan a los éxitos. La profesora Consol Aguilar analiza estadísticas proveídas por NIKLEVA & CORTINA (2014) sobre la investigación en DLL en el periodo 2009–2011 a partir de las revistas más importantes de nuestra disciplina: *Didáctica. Lengua y Literatura* (<https://goo.gl/5dNBDb>); *Lenguaje y Textos* (<http://links.uv.es/lr6EDYK>); y *Porta Linguarum* (<https://goo.gl/khdhPq>). Le llama la atención tanto la baja cantidad de investigación sobre educación infantil y primaria (2,59 % y 7,25 % del total), como sobre literatura (el 12,44 %), mientras que un 55,44 % no se adscribe a ninguna etapa educativa en concreto (AGUILAR 2016, 52–53):

Este dato nos lleva a cuestionarnos, nuevamente, la reflexión sobre la realidad escolar, la reflexión sobre el propio trabajo docente, la investigación sobre la propia realidad educativa que constituye la investigación en DLL. Torrego y López hacen evidente un problema importante en la formación didáctica del profesorado (1999:48-49): se valora el dominio de los conocimientos de su disciplina como un indicador de la calidad del profesorado, de su capacidad investigadora, pero, sin embargo, es paradójico que esa investigación vaya dirigida a aspectos externos, no a su propia práctica. [...]

Recordemos que la formación inicial de maestros y maestras, el ámbito de la DLL, es un grado universitario. El bajo índice de reflexión sobre esta realidad resulta alarmante.

Se puede añadir que ese escaso bagaje de investigación sobre el nivel educativo para el cual forma al profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura

no solo resulta “alarmante”, sino incongruente: los departamentos de DLL, en tanto que los departamentos de Didácticas Específicas, surgen justo para centrarse en las cuestiones pedagógicas de las asignaturas concretas de la Educación Infantil y Primaria —su ámbito natural de actuación ante el déficit didáctico evidente en esas asignaturas que se percibía en el entorno educativo—, tal como explica GONZÁLEZ GALLEGO (2002*b*, 32):

Son las Ciencias de la Educación y muy concretamente las Didácticas de Área, las que han de tener la respuesta a tantos interrogantes en torno a la aplicación del currículum. Pero la respuesta a estos interrogantes no ha de ser, como hasta ahora (ya lo hemos dicho) ni profética ni intuitiva. Son respuestas que sólo pueden nacer de la investigación. Es la investigación la que convierte a estas áreas en una ciencia, es ella la que permite encontrar respuestas a los problemas y es ella el punto de apoyo fundamental para la formación de los futuros profesores: «la herramienta de formación del profesorado que nos dará «una nueva cultura profesional».

Por otro lado, la investigación no puede constituirse en una acción exterior al aula. Gimeno nos dice que es necesaria, porque posibilita algo tan imprescindible como la «disposición para examinar con sentido crítico y sistemático la propia actividad práctica». Y, por su parte, Imbernón precisa: «no es fácil generar estos procesos del profesorado investigador y, más incluso, romper las rutinas y la tradición educativa de los centros, para superar el modelo normativo de transmisión que se ha generado durante muchos años en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o en el CAP; y lo que es totalmente inviable es generar el proceso desde arriba. Esto nos ha de llevar a nuevos modelos de formación inicial».

Esta realidad ineludible, la falta de una investigación organizada sobre la práctica docente, es confirmada indirectamente por un dato del Informe TALIS sobre el profesorado en la OCDE: la poca retroalimentación que recibe el profesorado español de otros colegas de profesión sobre la práctica docente ((TALIS 2013, 120) en página siguiente).

El profesorado español no está acostumbrado a intercambiar o compartir experiencias docentes, ni a invitar a colegas de oyentes en clase, no digamos ya evaluadores. Las aulas en España, en ese sentido, se han convertido en una caja negra, opacas a la evaluación entre pares que debe regular la vida cotidiana de nuestra actividad docente, no solo la investigadora. La DLL, según estas estadísticas, se muestra desenfocada respecto del principal objetivo de su área: investigar las prácticas docentes de Infantil y Primaria y proporcionar una formación inicial a este profesorado acorde con esta investigación.

AGUILAR (2020) completa este panorama no muy halagüeño con los siguientes datos sobre cantidad de proyectos de investigación del área:

TALIS 2013. Informe español
4. De la práctica docente en las aulas y la satisfacción de los profesores

Figura 4.6a. Porcentaje de profesores que afirman no haber llevado NUNCA a cabo las siguientes actividades de colaboración profesional

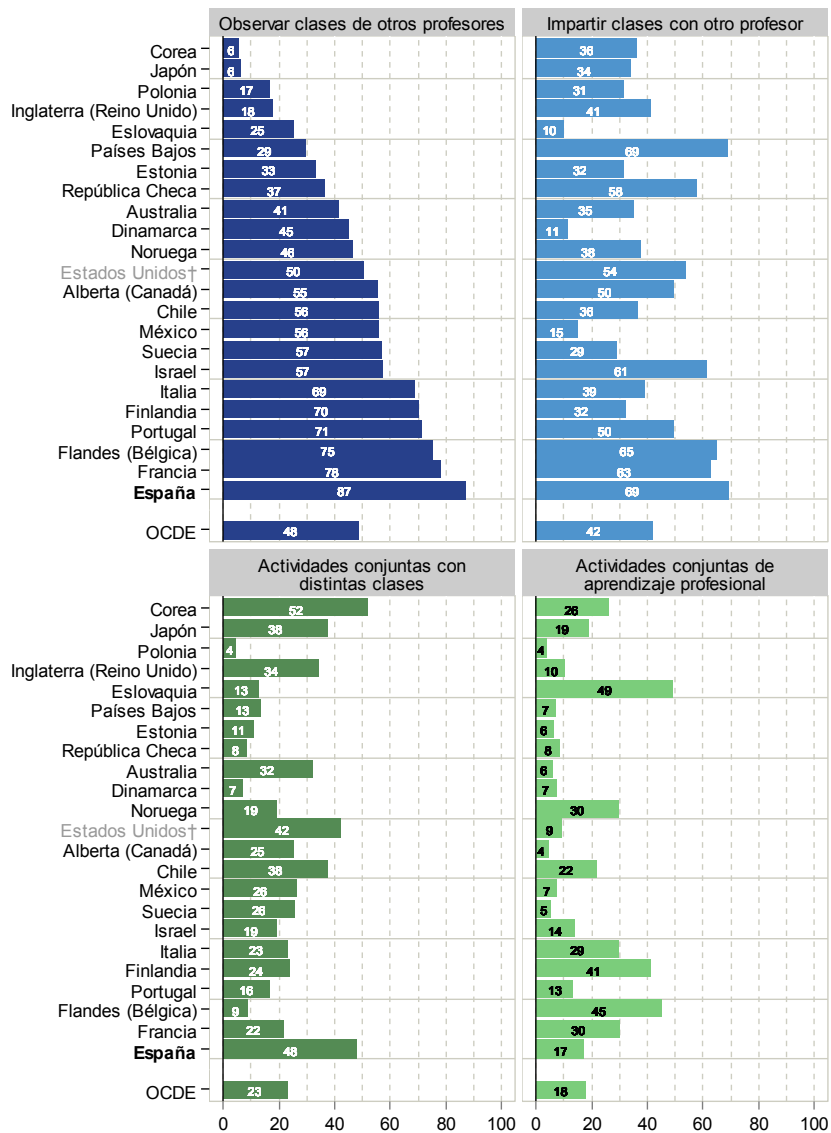


Figura 6.1: Retroalimentación docente en España (TALIS 2013, 120)

Otro problema es la transferencia de la investigación a la docencia, imprescindible en cualquier didáctica específica. En el listado de la SEDLL consultado el curso 2014–2015, aparecían 93 grupos de investigación de DLL (recordemos que no todo el mundo respondió, el número hubiera podido ser mucho mayor), de ellos 73 (el 78,4 %) se ubican en el área de conocimiento de la DLL de la universidad pública, 16 en otras áreas de conocimiento de la universidad pública y 4 en la universidad privada.

El curso 2019–2020, a partir de los datos de las páginas web de los departamentos en los que se incluye el área de conocimiento de DLL en la universidad pública (en los casos que no se incluían se ha consultado el listado de grupos de investigación de las universidades concretas), aparecen 25 grupos de investigación.

El descenso de 93 grupos a 25 es notable. También con la jubilación de algunos profesores y profesoras han desaparecido grupos de investigación emblemáticos de DLL como, por ejemplo, el FRAC de la UB. [...]

El contenido de la investigación de los grupos es relevante porque afloran también conceptualizaciones de la DLL concretas que muestran el problema de la interdisciplinariedad no subordinada ya mencionado, posicionamientos didácticos distintos, posicionamientos teórico-prácticos diversos, metodologías de investigación científicas determinadas (con presencia y claras ausencias) y ámbitos de acción muy diferentes e incluso, en ocasiones, antagónicos. Y también muestra que el brutal descenso de los grupos se debe a que la mayoría de los grupos que aparecían en 2014-2015, no investigaban en DLL. En la actualidad muchas de las líneas de investigación, sin duda muy interesantes en otras disciplinas, no son tampoco DLL. Tenemos un grave problema.

En efecto, la enorme flexibilidad de la DLL se refleja —¿o es motivada?— por los distintos perfiles de acceso a las plazas y la gran cantidad de temporalidad y falta de consolidación de plazas de nuestra área (ÍBIDEM 48–49).

En la anterior aproximación (2014-2015) se incluían voces expertas evidenciando que la mayoría del profesorado cuando es contratado, no tiene formación didáctica y generalmente no tiene experiencia previa, y que, a demás, el filtrado de las comisiones de contratación se basa exclusivamente en el currículum, sin ninguna entrevista que pueda ayudar a valorar la competencia docente. La reciente aparición del baremo informática estrictamente cuantitativo iniciado en algunas universidades agrava la situación (Rubio y Martín, 2020). Un grave problema reiteradamente observado y compartido en todas las universidades, la precariedad de los contratos y la urgencia de las contrataciones, lleva a elegir al mejor currículum de las candidatas y candidatos presentados, que no significa lo mismo que elegir a la persona idónea para impartir la asignatura. ¿Qué tipo de profesionales y de conocimiento estamos ayudando a legitimar en DLL?

La precariedad laboral tiene consecuencias en la investigación y, paralelamente, en la vida académica y laboral del profesorado, también en su salud personal, desde un estado de lo que se ha denominado precariedad cognitiva, ligada al capitalismo cognitivo (Hernández-Sancho, 2019:94). Monika Rogowska-Stangret defiende que el profesorado conforma la ideología del sistema neoliberal, adaptándolo orgánicamente (2019:35, la consecuencia es que se produce un estado de malestar.

GONZÁLEZ RIAÑO & FERNÁNDEZ-COSTALES (2020, 83–84) apuntalan esta problemática del perfil investigador de miembros de los departamentos de la DLL:

- En las revistas del área aparecen con cierta frecuencia artículos científicos que tienen más que ver con cuestiones filológicas o literarias que estrictamente didácticas o, en todo caso, con planteamientos didácticos muy residuales.
- En las citadas revistas aparecen, también habitualmente, artículos científicos de carácter eminentemente didáctico que, presentándose como investigaciones son, en realidad, innovaciones didácticas. El reproche que podría hacerse, pues, a esas aportaciones no es la falta de afinidad con el área, sino la confusión generada entre investigación e innovación.
- Cuando se trata de investigaciones en DLL, su abordaje metodológico es mayoritariamente cualitativo. En este sentido, por una parte, se obvian las posibilidades que, como veremos más tarde, ofrecen los modelos cuantitativos y por otra, el tratamiento empírico de base cualitativa es excesivamente esquemático.

En efecto, la investigación en DLL y su conformación disciplinar necesita de unos actores (los investigadores) alineados con los objetivos de esta. Si añadimos la realidad estructural de prácticamente todo el sistema público español (un porcentaje altísimo de los funcionarios actuales aprobaron sus oposiciones en los años 80–90), la jubilación de una parte del profesorado del área —justo el de jerarquía académica y trayectoria consolidada—, el panorama, al menos sobre el papel, no parece halagüeño.

Otra perspectiva diferente se puede adoptar si se mira más allá de los límites certificadores de las Facultades de Magisterio, Educación o Formación del Profesorado. Cabe plantearse que la DLL puede ir más allá de los límites de la Educación Infantil y Primaria, y cabe preguntarse también por su influencia efectiva actual en los Másteres de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, o en la formación continua —atención— del profesorado universitario.

La formación pedagógica del profesorado universitario depende, al menos en la Universitat de València en que trabajo, de un servicio universitario

(al mismo nivel que Gerencia, Recursos Humanos o el Servicio de Estudiantes (<https://goo.gl/8BMNw9>)), no de los departamentos académicos que se dedican a cuestiones didácticas como razón de ser. El Centre de Formació i Qualitat Manuel Sanchis Guarner organiza los cursos y la formación del profesorado en temas pedagógicos, no la Facultad de Magisterio o los Departamentos de Didácticas Específicas. Este Centre de Formació es heredero del antiguo ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) que contribuyó con profesorado a los incipientes departamentos de didácticas específicas a finales de los años 80.

Formulo un par de preguntas: ¿sería razonable que los profesores de Física de los departamentos de Física recibieran formación del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales? ¿Sería lógico que un recién doctorado que obtiene plaza en Filología e imparte cursos de Literatura Medieval, recibiera clases de Didáctica de la Literatura impartidas por colegas del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura?

Durante mi estancia predoctoral en Alemania en los veranos de 2009 y 2010, la Dra. Claudia Gómez-Tutor, mi cicerone, me explicó cómo todo PDI que entra a trabajar en la Technische Universität de Kaiserslautern, donde fui invitado, está obligado a recibir 150 h de formación pedagógica que imparte, por supuesto, el Departamento de Pedagogía. El *Pädagogik Fachgebiet* de esta universidad es el único departamento no *técnico* de esta: el resto son ingenierías. A pesar de este estatus y aislamiento disciplinar —y no sin vencer bastantes resistencias, como me señaló la profesora Gómez-Tutor—, los departamentos técnicos se pliegan a los requerimientos organizativos y pedagógicos que emanan del Departamento de Pedagogía.

Con esta anécdota, experimentada en primera persona, simplemente pretendo evidenciar que existen otras maneras de organizar la formación pedagógica del profesorado universitario. Por otra parte, esta experiencia también revela, de manera indirecta, dudas sobre el impacto real y efectivo —no me atrevo a utilizar la palabra control— sobre los temas de su interés, de la didáctica de la lengua y la literatura en particular, y las didácticas específicas en general. Lanzo otra pregunta al aire: ¿se encargan o influyen de alguna manera los departamentos de DLL en la prueba de lengua y literatura en las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU)?

6.1.4 Un déficit estructural en la formación del profesorado

Docencia y universidad

¿Qué formación pedagógica han recibido los profesores que imparten clases de Literatura en cualquiera de los niveles educativos? En una pirámide,

la base siempre es más ancha que la cúspide. Lo mismo ocurre en nuestro sistema educativo si la educación infantil se considera la base y la universidad la cúspide: a medida que se asciende la escalera académica, desciende la formación pedagógica que recibe el profesorado.

En el nivel universitario, no se necesita ningún tipo de formación pedagógica para comenzar a ejercer de profesor de cualquier disciplina en cualquier departamento. Se presupone que la formación académica en la disciplina propia ya capacita para impartir clase. Es decir, en la formación inicial del profesorado universitario no existe ningún contenido pedagógico (excepto los que estén formados en pedagogía o magisterio o titulaciones que incluyan alguna asignatura de estas disciplinas). Resulta curioso constatar que, según los criterios de la ANECA, la cual otorga la acreditación para presentarse a las diferentes figuras contractuales de PDI en el ámbito universitario, la formación pedagógica del profesorado universitario supone un mérito *a posteriori* de haber obtenido la plaza. Es decir, después de obtener la plaza, el profesorado puede, como mérito, realizar cursos en que se trabajen tópicos relacionados con la práctica docente. La formación pedagógica del profesorado universitario solo se contempla como formación continua, no como formación inicial.

Quizás ayuda a entender esta situación, a mi modo de entender, contradictoria e ilógica desde el punto de vista disciplinar y de gestión, la poca valoración que se otorga a la docencia en la carrera académica del PDI universitario: es mucho más PI (personal investigador) que PD (personal docente). El PDI asciende en la escalera académica (profesor ayudante, profesor ayudante doctor, profesor contratado doctor, profesor titular, catedrático) a medida que obtiene la acreditación de la ANECA para cada una de las figuras reseñadas y después compite con otros aspirantes acreditados en concursos o concursos-oposiciones a las plazas convocadas por los departamentos. En el cómputo de méritos de las sucesivas acreditaciones o plazas a concurso, la docencia cuenta (según la figura de contratación) en porcentajes que pueden parecer razonables.

Sin embargo, la rigidez en la valoración de los méritos docentes provoca que el sistema premie mucho más la investigación que la docencia. En el apartado del currículum ANECA que computa los méritos por créditos de docencia impartidos, existe un máximo de puntos que se puede obtener en cada apartado, lo que en la práctica implica que un profesor con unos pocos años de docencia universitaria o una cantidad determinada de créditos ECTS impartidos ya no puede obtener más puntos en el apartado de docencia. Sucede igual en los apartados de publicaciones docentes o de cursos de formación pedagógica.

De esta manera, se puede afirmar que la docencia no es el apartado en el que el PDI se juega su futuro, puesto que todos los aspirantes obtienen una cantidad de puntos similar en este apartado del currículum. Por tanto, y aunque quede la variable de las encuestas de los estudiantes respecto de la docencia, la mayoría del profesorado ya no puede sumar puntos para las acreditaciones —o no vale la pena el esfuerzo de trabajo de obtener buenas evaluaciones docentes para conseguir apenas unas centésimas o décimas de valoración—. Si publicar un artículo en una revista incluida en una posición elevada del *ranking* del índice de investigación JCR supone los mismos puntos en una acreditación que, por ejemplo, 10 años de buenas evaluaciones docentes, o más que todas las publicaciones docentes aportadas, el PDI elegirá —razonablemente— aquello que garantiza su futuro profesional.

Además, el PDI recibe reducciones de créditos de docencia por prácticamente cualquier dedicación no docente: dirección de tesis doctorales, dirección de grupos de investigación, dirección de másteres, ocupar cargos de gestión, etc. No discuto la necesidad o pertinencia de estas reducciones, pero deseo remarcar que el “premio” por investigar y/o gestionar en la Universidad es reducir la docencia. De hecho, la mayoría de PDI percibe la docencia como una carga que se debe sobrellevar, puesto que dificulta la posibilidad de dedicarse a lo que realmente importa porque otorga puntos en las acreditaciones y en los *rankings* internacionales: la investigación.

Estas reducciones de docencia provocan un efecto colateral que se puede considerar indeseado: dado que las reducciones de docencia suelen concentrarse en el PDI de trayectoria más larga y mayor rango académico (Titulares y Catedráticos), y además estos, a su vez, pueden elegir (por rango académico y antigüedad) en qué niveles y asignaturas imparten clases, escogen docencia en Postgrados, Másteres y Doctorados, con menos estudiantes matriculados y menor carga de, por ejemplo, corrección de trabajos o supervisión académica y docente. Es decir, los profesores con “más nivel académico” atienden a menos estudiantes, mientras que los profesores noveles (ayudantes y contratados doctores) o contratados ex profeso para la docencia (en el sistema español, los profesores asociados, en el estadounidense los *adjuncts*) se encargan del grueso de los estudiantes de primeros años en la universidad. Resulta paradójico que discursivamente se ligue investigación a calidad docente (“un buen profesor debe investigar”), pero que los que más investigan menos clases imparten y a pocos estudiantes.

De la misma manera que para Educación Secundaria la publicación del Informe Pisa detona todo un ritual de publicaciones y análisis mediáticos, en la Universidad cumple este papel el *ranking* de Shanghai (<http://www.shanghairanking.com>) o el *ranking* de *The Times of Higher Education* (<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>).

Analizados los criterios que se siguen para la elaboración de estos *rankings*, se observa que la docencia como práctica pedagógica no entra en la valoración de las universidades.

Por ejemplo, en el apartado de *The Times of Higher Education* que explica la metodología de elaboración del *ranking* (<https://bit.ly/3NxYmmn>), observamos que el *entorno de aprendizaje* supone el 30 % de la valoración; pero se tienen en cuenta los factores siguientes: reputación de los profesores, ratio de estudiantes por profesor, de doctorados por graduado, de doctorados por personal académico, y por último, el dinero que aporta el profesorado para investigar. Como se puede constatar, nada relacionado con la calidad de las clases que se imparten, o el prestigio o calidad docente de este u otro profesor. Esto provoca, de manera indirecta, que las universidades que pretenden ascender en los *rankings* planteen normativas que incentiven la investigación, no la docencia.

Sirva, por último, como ejemplo paradigmático de esta baja consideración de la docencia en el ámbito universitario la anécdota siguiente. Una colega de la Universitat Politècnica de València me comentó que, en una sesión de trabajo (curso 2017/2018) para explicar los nuevos criterios de baremación de la Aneca para las acreditaciones de Titular y Catedrático moderada por un profesor enviado por la misma Aneca, se explicaba la manera de compensar la baremación de unos apartados con otros: es decir, si un profesor dispone de exceso de puntos en un apartado (gestión, investigación), cómo puede compensar el déficit en otros. Pues bien, esta colega preguntó cómo podía compensar la docencia los déficits en otros apartados y la respuesta fue que “no se contemplaba la opción”. Ella misma reflexionó que no sabía si esto era porque no se contemplaba que alguien obtuviera la máxima puntuación en docencia (puesto que bastantes profesores obtienen bajas calificaciones de los estudiantes), o porque desde la Aneca no se considera que la docencia deba compensar otras áreas de la baremación.

Estamos, pues, ante ejemplos que ilustran a la perfección la Ley de Campbell: los indicadores de rendimiento corrompen las actuaciones de los miembros del grupo social que, supuestamente, iban a mejorar su rendimiento con la implantación de estos indicadores. ¿O resulta que la Universidad no debe preocuparse por la docencia? Quizás esta sea la verdadera razón por la que la docencia y, de paso, la didáctica específica y la pedagogía, gozan de tan poco prestigio académico: la poca preocupación que históricamente ha mostrado la Academia por estos temas (tal como SCHANK (2011) explica), a la que se añade la escasez de incentivos que recibe la docencia en los sistemas de rendición de cuentas.

Docencia y educación preuniversitaria

Descendamos un escalón en la escalera académica. Hasta hace pocos años, la formación didáctica del profesorado de educación secundaria se limitaba al Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), que en sus últimos años, en algunas universidades, se ofertaba de manera exprés, no presencial, o masificada (por ejemplo, (AUNIÓN 2008)). En unas pocas sesiones, claramente insuficientes, se obtenía el *placet* administrativo para impartir clases en educación secundaria.

Esta realidad ha cambiado, pero no sin un largo y continuado debate que condujo a los actuales másteres de formación del profesorado de educación secundaria, de un año de duración. En este debate, se pusieron sobre la mesa dos concepciones: la puramente instrucionista, representada por los académicos e intelectuales de las disciplinas del sistema educativo (matemáticos, filósofos, historiadores, escritores. . .); y la más pedagógica y constructivista, defendida por facultades de Formación del Profesorado y Magisterio (departamentos de didácticas específicas incluidos). Finalmente, los másteres se adscribieron a estas facultades (Magisterio o Formación del Profesorado y Pedagogía, o a ambas, según casos), y por así decirlo, se impuso el sentido común de ampliar con formación pedagógica, legislativa y organizativa —no parece lógico que un profesor de educación secundaria entre a trabajar sin conocer ni siquiera la estructura en etapas e itinerarios del nivel donde imparte clases— el conocimiento académico ya obtenido en las titulaciones de Grado o Licenciatura. Las ideas que se pusieron sobre el tapete se desarrollan más adelante.

Centrémonos ahora en el perfil del profesorado de literatura en educación secundaria. La mayoría son filólogos y, en su inmensa mayoría, no han recibido formación pedagógica en Didáctica de Literatura. Además, en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se incluyen aspectos de medios de comunicación y lenguajes audiovisuales que los licenciados en Filología (que suponen el núcleo del cuerpo docente de Lengua y Literatura) solo han estudiado de pasada. Por otra parte, su formación en literatura se ha fundamentado en una visión historicista y prescriptiva, a la búsqueda de un canon que debe imitarse y admirarse. Evidencian esta realidad, diversos hechos: en primer lugar, lo mencionado apenas un par de párrafos más arriba, solo cursaron el CAP y las licenciaturas o grados de Filología no imparten créditos de Didáctica de la Lengua y la Literatura; en segundo lugar, porque el posible reciclaje pedagógico, la formación continua en forma de cursos, congresos o formación en línea, no ha estado gestionado —por calificarlo de manera educada— de manera eficiente, y no se ha controlado quién y qué formación se impartía; en tercer lugar, porque a causa de la crisis económica

no se ha convocado oposiciones durante muchos años y por tanto, no se ha rejuvenecido la plantilla de profesorado.

Si a estos factores, se añade un currículum de educación secundaria y bachillerato invariable en su estructura desde hace décadas, y que en segundo ciclo de ESO y durante el bachillerato se recupera la visión historicista de la literatura, se produce la tormenta perfecta para una enseñanza de la literatura en educación secundaria anclada, con honrosas excepciones, en la “manera tradicional de hacer las cosas”.

6.1.5 Departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura

La creación de los departamentos de Didácticas Específicas supuso una mejora en el estatus de los profesores universitarios convencidos de la necesidad de dejar de impartir clase y evaluar a la manera tradicional en Infantil y Primaria; pero, al mismo tiempo, ha supuesto un enorme quebradero de cabeza institucional y un estado de lucha permanente por obtener legitimidad académica: las Didácticas Específicas sufren un continuo cuestionamiento epistemológico (GONZÁLEZ GALLEGO 2010, 3-4):

Unas “reticencias” provienen del campo de las Ciencias de la Educación. Las manifiestan los que “creen” que estas ciencias, consideradas en sí mismas, estudian y/o resuelven todos los problemas que afectan a la enseñanza. Sólo hay que aplicar las ciencias de la educación (didáctica general, psicología del aprendizaje, diseño instruccional...) sobre un conocimiento, sea éste el que sea.

Y otras “reticencias” provienen del campo de cada ciencia referente. Las manifiestan los que “creen” que para enseñar una ciencia específica basta con conocerla y que de esa propia ciencia específica y de nuestro conocimiento sobre ella, nace todo lo necesario para poder enseñarla eficazmente.

Así que ya tenemos las dos razones para la reticencia ante las Didácticas Específicas: en unos casos, porque hay quien “cree” que para enseñar cualquier cosa basta con aplicar sobre ella un “diseño instruccional” y, en otros casos, porque hay quien “cree” que para enseñar cualquier cosa basta con el conocimiento concreto de la ciencia específica de que se trate.

Si echamos a un vistazo a la procedencia de los profesores que imparten clase e investigan en los departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL, adscrita a Ciencias Sociales), la mayoría poseen una licenciatura en Filología (adscrita a Humanidades). Una minoría se puede repartir en estudios complementarios, como Lingüística, Periodismo, Antropología, Psicología, Pedagogía o la desaparecida Psicopedagogía. Que un Filólogo sea miembro de un departamento de DLL no es per se negativo. De hecho, es

lo lógico, mirado en perspectiva; tanto desde el punto de vista institucional como de gestión universitaria, y también desde el punto de vista académico, de afinidad disciplinar, a pesar de estar adscritos a diferentes áreas de conocimiento.

Por otra parte, los departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura están en su mayoría adscritos administrativamente a las Facultades de Educación (o *Magisterio*, o *Ciencias de la Educación* o *Formación del Profesorado*, según la nomenclatura de cada universidad), de las cuales debemos recordar su juventud. Hasta la implantación del EEES (finalizado en 2010) en España, la titulación de Magisterio se obtenía tras cursar una diplomatura (en tres años) una titulación de menor rango que las licenciaturas (en cinco años). Esto impedía, por normativa, que los maestros, diplomados en Magisterio, pudieran convertirse en profesores de la Escuela de Magisterio, puesto que para ser contratado por la Universidad, se debía poseer una Licenciatura como mínimo.

Además, tampoco se les permitía acceder a programas de doctorado de su propia Escuela, puesto que solo se podía acceder con una licenciatura. Algunos realizaban lo que se denominaban cursos puente o pasarelas a la Licenciatura de Pedagogía y unos pocos de esos diplomados obtuvieron Doctorados en Didáctica de la Lengua y la Literatura antes de que llegara el EEES. Los primeros potenciales doctores en Didácticas Específicas de DLL que han cursado sus estudios en la Facultad de Magisterio, al menos en la Universitat de València Estudi General, se graduaron durante el curso 2013–2014 en la primera promoción de Maestros con titulación del EEES, al mismo nivel que ingenieros, economistas y matemáticos. Solo el tiempo puede desvelar el porcentaje que se interesará en un doctorado de esta área de conocimiento proveniente de su misma titulación.

Por tanto, la mayoría de estudiantes de programas de doctorado de estos departamentos previos al EEES eran, por pura inercia histórica, filólogos. Además, muchos de ellos provenían de educación secundaria, es decir, profesores de Lengua y Literatura de este nivel (con licenciaturas y CAP), porque ni los Diplomados de Magisterio, ni los profesores de educación infantil y primaria podían acceder a los programas de doctorado. También, por supuesto, los padres fundadores de estos departamentos fueron en su mayoría filólogos. Muchos de estos primeros profesores de DLL estaban preocupados por el excesivo academicismo de los contenidos y metodología de la Educación Primaria obligatoria e investigaban para adaptarse a la realidad de las aulas de Educación Infantil y Primaria (GONZÁLEZ GALLEGO 2002b, 27–28):

Todo ello debe convertir al profesor en un luchador frente al academicismo en el currículum denunciado por Gimeno: «Buena parte de la teorización

curricular ha estado centrada en los contenidos, como resumen del saber culto, y elaborado bajo la formalización de las diferentes asignaturas». Desde estas bases, evidentemente, gran parte de las teorizaciones sobre el currículum constituyen un error. No se trata de saber las disciplinas y creer que ello es el saber docente. El saber docente, por el contrario, es el saber sobre las disciplinas.

La historia de los manuales de la llamada didáctica aplicada, nos enseña que, concebida la didáctica como una «generalidad», no se sabe cómo se pueden aplicar los contenidos día a día, alumno a alumno. Por eso se necesitan áreas que investiguen para hacer que algo que se considera aplicado sea realmente aplicado, lo que sólo se produce cuando el profesor aprende a convertirlo en aplicable.

No obstante, otros —y esto debe reconocerse a pesar de que no existan datos oficiales y formen parte de la historia oculta e íntima de estos departamentos— continuaron con una actitud filológica y prescriptiva —las “reticencias” de GONZÁLEZ GALLEGO (2010, 3-4), citadas al principio de este apartado— que desembocaba tanto en conflictos intradepartamentales sobre la utilidad y existencia misma de la disciplina, como en la utilización de estos nuevos departamentos como trampolín para los que tradicionalmente albergan filólogos (Lengua, Literatura, Lingüística...). Es decir, para obtener experiencia y méritos en el nivel universitario —sobre todo con la llegada de la Aneca—, muchos Filólogos, Pedagogos, Biólogos y Matemáticos optaban —y optan— a plazas de los departamentos de Didácticas Específicas como mal menor si no obtenían —o no obtienen— plaza en sus departamentos de primera elección. También algunos doctorandos en DLL simplemente deseaban/desean el Doctorado para conseguir con mayor facilidad la titulación de Catedrático de Educación Secundaria o ventajas administrativas en Educación Secundaria —objetivos legítimos y razonables—.

En algunos casos, candidatos a plazas en los departamentos de DLL sin interés en las Didácticas Específicas consiguen la plaza por delante de candidatos de mejor perfil académico pero menor puntuación (a pesar de todos los ajustes en las baremaciones de los méritos que legalmente se pueden realizar para evitar estas situaciones), tal como argumenta AGUILAR (2020, 48-49). Estos profesores —que denominaré *in itinere*— en algunos casos reorientan sus carreras dentro de las Didácticas Específicas pero un porcentaje acaba abandonando estos departamentos, con el perjuicio que esto provoca tanto a los profesores interesados en Didácticas Específicas, como a los propios departamentos de didácticas específicas (AGUILAR 2016, 34):

e) La situación de la universidad pública lleva a que, en ocasiones, profesorado de áreas afines imparta DLL. Parte de este profesorado se ha formado y/o

autoformado en DLL. Otro sector, sin embargo, no cuenta con formación específica en DLL, ¿Cómo repercute esta carencia de formación específica en el desarrollo de la disciplina, en la investigación y en la docencia? Consecuentemente: ¿qué formación específica en DLL tiene el profesorado que imparte DLL? ¿Se tiene en cuenta su bagaje real en DLL en los baremos de las contrataciones?

Los estudiantes también pueden formarse con estos profesores *in itinere* que, en última instancia, por su formación ajena a las didácticas específicas (y en muchos casos, también en aspectos básicos de las Ciencias Sociales), no dominan en profundidad las materias que imparten. Así pues, los maestros de infantil y primaria pueden llegar a las aulas con una formación pedagógica en Didáctica de la Lengua y la Literatura de una solidez menor de la deseada, si esta tipología de profesor se cruza en su camino. Debemos reconocer que, aún hoy, una parte significativa de los profesores recién llegados a nuestros departamentos para impartir educación literaria pueden ser seleccionados a pesar de disponer de una formación muy básica en conceptos como, por ejemplo, literatura infantil y juvenil, formación lectora y biblioteca de aula.

Suscribo, pues, palabra por palabra a AGUILAR (2020) y su visión crítica sobre la articulación institucional de la disciplina.

6.1.6 La Educación Literaria y la inercia tradicionalista

Los investigadores de Educación Literaria coinciden cuando diagnostican el estado de la literatura en el sistema educativo obligatorio: a pesar de las reformas legales, y a pesar de la cantidad de publicaciones que proponen la innovación pedagógica que supone la educación literaria y competencial, la inercia historicista y teórica persiste en las aulas (LOMAS 2015, pos. 3226):

Quien conozca la orientación y el contenido de las revistas dedicadas en nuestro país a la enseñanza (*Cuadernos de Pedagogía*, *Aula de Innovación Educativa*, etc.) y a la didáctica de la lengua y de la literatura (como las ya desaparecidas *Signos* o *Textos y Artículos*), así como de las investigaciones más significativas realizadas en nuestras universidades podrá extrañarse de que, con una producción teórica tan unánimemente orientada a la defensa de los enfoques comunicativos, puedan mantenerse inercias pedagógicas, rutinas didácticas y resistencias al cambio tan hondas [...]. La educación literaria es, sin duda, el aspecto en que tanto las disposiciones oficiales como los libros de texto y, en consecuencia, las prácticas de aula se mantienen más alejados de las implicaciones de un enfoque comunicativo.

Aunque el todavía vigente currículo oficial sugiere, en los años iniciales de la educación secundaria, un acercamiento a lo literario basado en los géneros y en las actividades de lectura y escritura, las disposiciones oficiales y, con

ellas, los libros de texto retornan en los dos últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria y en los dos del Bachillerato —de los catorce a los dieciocho años— a visiones tradicionales de la enseñanza de la literatura centradas en el canon tradicional, en el enfoque historicista de inspiración romántica y nacionalista y en el comentario formal de textos literarios, sin apenas lugar para otras lecturas vinculadas a otras literaturas y a los gustos y al horizonte de expectativas de adolescentes y jóvenes para las diferentes actividades y estrategias de la escritura creativa o para el estudio de otras formas de fabulación narrativa, como el cómic, el cine o la ficción audiovisual.

Este estudioso relaciona tres ideas para entender esta inercia instruccionalista: una legislación de premisas cargadas de buenas intenciones, y desarrollos curriculares y libros de texto adaptados a la formación del profesorado. Este triángulo de legislación, libros de texto y formación del profesorado generan un entorno en que las innovaciones avanzan muy lentamente.

Por otra parte, si atendemos al agente/nodo de la Educación Literaria *profesorado*, si se reflexiona sobre la formación del profesorado en ejercicio —es decir, atendiendo a la conformación actual de las plantillas— en Educación Secundaria de Lengua y Literatura, se cae en la cuenta de que es eminentemente filológica. No obstante, la Covid-19 ha puesto en evidencia la falta de profesorado de Lengua y Literatura y se está echando mano de los titulados de materias afines como Periodismo, Historia o Filólogos con otros especialidades distintas a las que imparten pero habilitados por las consejerías.

Además, hasta hace menos de dos décadas, la formación didáctica se limitaba al Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), que en sus últimos años se ofertaba de manera express e incluso como no presencial. En pocas sesiones, se obtenía el *placet* administrativo para impartir clases en educación secundaria. Si añadimos la escasez de convocatorias y de plaza convocadas para acceso a la función pública docente durante los últimos 20 años en todo el territorio español, queda un panorama poco satisfactorio respecto de la formación pedagógica inicial del profesorado de educación secundaria en ejercicio.

Justo la tendencia contraria se ha vivido en la educación primaria e infantil: ha mejorado notablemente, respecto de la innovación pedagógica, desde la LGE (1970). Con esta ley, Magisterio entró a formar parte de los estudios universitarios, y con la LRU (1983) se permitió la creación, con los posteriores desarrollos legislativos derivados, de los Departamentos de Didácticas Específicas. Así como la formación pedagógica para el profesorado de educación secundaria y universidad ha supuesto un “añadido” a la formación académica “pura y dura, seria”, en educación infantil y primaria, la formación pedagógica goza de una larga tradición. Como resultado, en estos niveles iniciales,

la Literatura Infantil y Juvenil y la innovación educativa ocupan un espacio significativo en las aulas, y los maestros disponen de la coartada curricular, aunque esté incluida en la asignatura de lengua, para trabajar la literatura de una manera lúdica y más adaptada a los gustos de los estudiantes

Es decir, en educación infantil y primaria no imparten docencia profesores formados primero en disciplinas académicas y después en “cuestiones pedagógicas”, sino profesores preparados para impartir clase en estos niveles que se especializan en determinadas áreas (lenguas extranjeras, educación física, ciencias experimentales...). La diferencia en formación y actitud es evidente si atendemos a esta realidad burocrática. En estos niveles educativos tempranos, el profesorado de lengua y literaria se muestra mucho más perceptivo a los procesos de innovación pedagógica.

Sin embargo que a la Literatura, en Educación Infantil y primaria, “no le vaya tan mal” (COMPAGNON 2008/2007) no significa que “le vaya bien”. Entre muchos padres y maestros no ha calado el nuevo discurso pedagógico del constructivismo, y miran con nostalgia el canon literario y las prácticas pedagógicas del pasado.

Aún hoy en día resulta bastante habitual que el profesorado que imparte clases no magistrales con metodologías que refuerzan el juego y que rompen la estructura espacial de la clase o que utilizan la sala de ordenadores o la sala multimedia —si existe en el centro—, sea considerado un extraño por parte de los colegas o que los padres se pregunten si con esas metodologías sus hijos aprenden algo.

Respecto de la formación continua del profesorado, una vez conseguida la plaza en el sistema público, concertado o privado, el panorama mejora, pero no ostensiblemente, y también se percibe la diferencia entre el reciclaje pedagógico de los maestros de educación infantil y primaria y los de educación secundaria. ALZINA (2000, 46-48) plantea de manera muy clara cómo el profesorado de Educación Secundaria se muestra muy reacio a los cambios metodológicos y a los planes de formación y reciclaje, mientras que los de Educación Infantil y Primaria sí que tratan de innovar y atienden mejor las nuevas perspectivas pedagógicas dictadas por los currículos. Así, constata cómo el profesorado de lengua de secundaria, a pesar de introducir aspectos de los modelos textuales, aún utiliza como factor determinante de evaluación la ortografía y la gramática:

Analizades les idees del professorat sobre l'ensenyament-aprenentatge de la llengua, hem pogut comprovar com la majoria es mostra receptiu als plantejaments constructivistes i a l'enfocament comunicatiu, però l'ús generalitzat del llibre de text i la idea sobre la necessitat d'ensenyar la gramàtica i l'ortografia de manera ordenada, sistemàtica (llició rere llició) avorta molts processos d'innovació. És força difícil abandonar els enfocaments tradicionals

i introduir els plantejaments comunicatius i constructivistes en els processos d'ensenyament-aprenentatge de la llengua.

Al considerar la enseñanza del cine y los medios audiovisuales en la educación obligatoria, AMBRÓS & BREU (2007) también insisten en la poca innovación introducidas en las aulas en este tema a pesar de la aparición de estos ítems en los currículums de educación infantil, primaria y secundaria y hacen un llamamiento al sentido de responsabilidad de los docentes y las autoridades educativas:

“Del mismo modo que desde hace quince o veinte años muchas profesiones han tenido que cambiar de arriba abajo su instrumental y su metodología de trabajo, los docentes han tenido que cambiar distintos aspectos metodológicos y de contenido en su trabajo. La sociedad donde nos ha tocado vivir es tremendamente dinámica y cambiante, y los apuntes amarillean con rapidez. Manuales, cursillos, páginas web, estudios más complejos han de ser las vías para solucionar estas carencias que no han de suponer ningún drama en personas de formación universitaria. En la vertiente más formativa de AulaMèdia hace tiempo que damos respuesta a esta demanda con los cursos que se ofrecen sobre cine y educación.”

Se debe adoptar una posición magnánima a la hora de juzgar al profesorado y no olvidar otro factor importantísimo: la inestabilidad legal del sistema educativo español. En treinta y pocos años se ha pasado de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020) desde la Educación General Básica (EGB) pasando por la LOE (2006), la LOMCE (2013). El baile de decretos curriculares y cambios normativos impide una valoración ecuánime y real de cada legislación.

No obstante, se evidencia la distinta actitud hacia los procesos de innovación del profesorado de educación infantil y primaria respecto del de educación secundaria: mientras que el profesorado de infantil y primaria introdujeron la LIJ, el de secundaria —al menos en un primer momento— la dejó de lado y continuó con una enseñanza de la literatura canónica (COLOMER 1998, 89), que contrapone dos posicionamientos:

“Dos tipus de reaccions molt esteses davant de la inoperància de l'ensenyament tradicional han estat, en primer lloc, la d'identificar la situació amb una espècie de nova barbàrie en què els alumnes, submergits en les noves formes de cultura, es mantenen indiferents al missatge estètic de la literatura canònica. L'única sortida d'aquesta situació seria, llavors, la d'adreçar-se a la minoria que pot accedir als vells valors. La segona reacció ha estat la de defensar que les regles de comunicació estètica han canviat i que cal acceptar la legitimitat dels gustos espontanis i del joc immediat a què estan avesats uns adolescents més preparats que els seus mestres per a la fruïció de l'actual cultura postmoderna.”

A pesar de ser un razonamiento de hace más de 20 años, cabe señalar que con la irrupción de Internet a partir del año 2000 y la eclosión de las redes sociales, estos posicionamientos se han reforzado —o como mínimo mantenido— tal como se expone en gran parte del apartado siguiente, dedicado a los diferentes aspectos de la antipedagogía.

6.2 El discurso antipedagógico en el debate educativo

En este apartado, analizo la baja calidad del debate público sobre educación en España, la cual frena, por desenfocar de continuo el debate, toda posibilidad de introducir reformas de calado en el sistema educativo y, por ende, en educación literaria. La continua disponibilidad mediática de estos razonamientos luditas, antipedagógicos y nostálgicos se convierten en una barrera casi insalvable para la modernización de las estructuras y prácticas educativas.

A continuación, muestro textos que representan el que podríamos denominar bando antipedagógico, el cual adopta distintas formas: desde el abiertamente antipedagógico que critica con aparente racionalidad cualquier atisbo de innovación educativa o pedagógica, pasando por el intelectual nostálgico que añora la educación de su juventud, hasta llegar a los luditas que se espantan con la influencia —pretendidamente— negativa que ejerce la tecnología en los procesos de aprendizaje.

Para estos últimos, tomo prestado el sintagma *Infantería Gutenberg* del título de una reseña sobre cuatro libros que estudian la relación siempre complicada entre tecnología y educación escrita por el sociólogo Mariano Fernández Enguita. No llega a definir el sintagma, pero la lectura de la reseña deja claro su significado (FERNÁNDEZ ENGUITA 2011), que equivale a otro concepto clásico de nuestro tiempo: *apocalíptico* (vs. *integrado*), que debemos a ECO (1968/1965). La *Infantería Gutenberg* está formada por luditas defensores de la Galaxia Gutenberg, los cuales consideran la Galaxia Internet una fuente de problemas más que un foco de oportunidad.

Debo el concepto de *intelectual melancólico* a Jordi Gracia, Catedrático de Literatura de la Universidad de Barcelona, acuñado en un panfleto a su nombre titulado, precisamente, *El intelectual melancólico* (GRACIA 2011). Siguiendo el refrán, nada mejor que un clavo (panfleto) para sacar otro clavo (los muchos artículos, libelos y panfletos publicados a diario por intelectuales melancólicos). El profesor de Ciencias Políticas Ignacio Sánchez-Cuenca da una vuelta de tuerca al concepto de intelectuales melancólicos en su libro *La desfachatez intelectual*, en el que denuncia la baja calidad y rigor en el debate

social y político de los intelectuales a la vieja usanza en la prensa española, poniendo nombres, apellidos y ejemplos (SÁNCHEZ-CUENCA 2016).

Por último, lamento sentirme obligado a citar libros, artículos o autores que preferiría que no disfrutaran de la oportunidad de aparecer en bases académicas de datos. Los índices de citación, como critican diversos investigadores, no discernen si la cita se aporta para refutar o para confirmar hipótesis. Sin embargo, siento la obligación de desmontar y señalar a los responsables de ciertas praxis científicas y discursivas de calidad dudosa —bienintencionadas o no lo dejo a juicio del lector—, a los que ocultan intereses inconfesables o a los que simplemente padecen del defecto de no informarse como corresponde al rigor racional o presentan déficits en su formación.

¿A quién atribuyo la etiqueta de antipedagógico? A quien descalifica cualquier aspecto educativo que no se ajusta a las creencias tradicionales sobre la educación. Un antipedagógico actúa de manera conservadora e inmovilista; tilda de charlatán, chamán o anticientífico a cualquiera que sugiera, por ejemplo, no calificar a los niños o eliminar controles de lectura; se manifiesta nostálgico por un pasado en el que todo funcionaba mejor; y reclama autoridad y prestigio para el profesor.

Esta tríada de conceptos (*Infantería Gutenberg*, *intelectuales melancólicos*, y *antipedagógicos*) pueden equivaler entre ellos, pero no siempre es así: hay antipedagógicos entusiastas de la tecnología que la Infantería Gutenberg y la mayoría de los intelectuales melancólicos aborrecen. Dejo también al lector que haga cábalas en su mente con las posibilidades e imposibilidades de combinación de estas tres tipologías. Si coinciden en algún aspecto es en su nula aportación al capital comunitario de conocimiento.

6.2.1 Selección de textos antipedagógicos, luditas y nostálgicos

Durante el año previo a la publicación del decreto que regularía el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria que sustituiría al venerable —e inservible— Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), se pudo seguir en prensa, y posteriormente en artículos académicos, una discusión intensa y apasionada pero muy poco constructiva. Fue un debate agrio, en que se enfrentaban no solo concepciones de la formación del profesorado, sino también intereses de poder y prestigio: los másteres de formación de profesorado presentan una matrícula estable y eso implicaba que las facultades y departamentos implicados saldrían reforzados.

El desprecio pedagógico

Los departamentos de las disciplinas académicas del sistema educativo (Matemáticas, Física, Química, Filosofía, Filología. . .) criticaban la —supuesta— falta de nivel del profesorado como la causante del —supuesto— desastre educativo. Por tanto, defendían un Máster de Formación del Profesorado que dependiera de sus departamentos o, en caso de no depender de ellos, que el estudio en profundidad de las disciplinas matrices (en forma de un porcentaje significativo de créditos disciplinares) fuera una condición *sine qua non* para la formación del futuro profesor.

Como muestra de estas reticencias, un razonamiento de Ángel Gabilondo, Ministro de Educación en el momento de realizar unas declaraciones en un foro, celebrado en la Universidad Complutense de Madrid, sobre el Proceso de Bolonia (GABILONDO 2008, min 0.47):

La filosofía siempre ha tenido mucho miedo a la didáctica sin contenido, es decir, aprenda usted didáctica de las matemáticas pero sin tener idea de las matemáticas, sea usted pedagogo de la química, pero ni idea de química. Yo creo que para ser un buen profesor de química viene muy bien, sobre todo, saber mucha química. Esta es una teoría que compartimos.

Se entiende, pues, que el profesorado de Educación Secundaria, por la formación puramente disciplinar recibida y por el discurso antipedagógico implícito durante esa formación, cuando llega a las aulas —la mayoría del profesorado en ejercicio actualmente cursó tan solo el CAP—, manifieste una actitud negativa hacia la didáctica y los procesos innovadores. Si a un estudiante de Matemáticas de ese momento concreto pre-Bolonia o pre-Máster del Formación del Profesorado se le plantea el problema de su formación como profesor en los términos de “seguir con las matemáticas o dar rollos pedagógicos que no funcionan”, la heurística dictará seguir con lo conocido.

Quizás el libro de Francisco Moreno Castillo, *El panfleto antipedagógico*, publicado en los albores de aquella polémica y distribuido por partes gratuitamente en Internet, representa de manera arquetípica este posicionamiento. En este libro, se encuentran fragmentos como los siguientes (MORENO CASTILLO 2007, 88/91):

Se oye decir, con más frecuencia de la deseable, que al terminar la carrera el futuro profesor ya sabe la materia que ha de impartir, y que la obligación que le queda adelante es la de formarse pedagógicamente. Esto es un error. [...]

De la actualización pedagógica no hay mucho que hablar. Enseñar se parece más al arte de tener amigos o al arte de amar, para la cuales no existen

reglas ni preceptos, que a una ciencia, y si bien un compañero más veterano puede indicarte algunos de los errores más habituales en un profesor, el resto depende de la afición de este por el saber que se pretende transmitir, de su capacidad de ser claro y ordenado en la exposición, de la de hacerse respetar por los alumnos y comunicar con ellos y, sobre todo, de su sentido común.

La docencia entendida, pues, como *arte*, inaprensible científicamente, como una artesanía transmitida según el modelo de aprendiz-maestro, al modo de los gremios, se ha convertido en un tópico entre los antipedagógicos. Se aprende este “arte” —sin saber por qué— de la práctica, de los consejos de los veteranos, y —de nuevo— “de la afición” que aplique un puro “sentido común”. De hecho, este autor publicó un artículo (MORENO CASTILLO 2009) en que explica todas las razones por las que considera que la pedagogía no se puede catalogar como ciencia.

En caso de que en lugar de “afición” se hubiera utilizado la palabra “motivación” —que si la comprensión lectora no me falla, equivale a “afición” en el contexto—, el texto se consideraría ya *pedagógico*, porque otro de los tópicos antipedagógicos denuncia la “verborrea” pedagógica (MORADIELLOS 2013):

En resumidas cuentas, todo maestro y profesor y todo alumno y estudiante que aspire a ser maestro-profesor (siempre de algo: desde la especialidad de formación para pedagogo y educador infantil a la de instructor de vuelo aeronáutico o experto latinista; no hay profesor “de todo y para todo” ni educación “en todo y de todo”) debe conocer los fundamentos básicos de sus disciplinas y algunos más específicos del saber acumulado por las investigaciones pedagógicas y las experiencias didácticas. Pero también debe desconfiar, rebatir, ponerse en guardia y mantener a raya la verborrea pretenciosa y vacua de una supuesta ciencia holística de la educación formal, inmaterial e incontaminada de contenidos efectivos conceptuales y empíricos. Y es preciso y urgente que esta evidencia penetre en las aulas de las Facultades de Formación del Profesorado. Por mera razón de supervivencia propia y autoestima profesional.

También está la manida falta de autoridad del maestro, consecuencia del —supuesto— férreo control al que somete la práctica educativa el pedagogo, o *secta pedagógica*, o la PENA (MARTÍN CASTILLO 2012, 288):

Esta continua y persistente agresión a la pedagogía real, la PERA, ha hecho mella en muchas vocaciones y, en especial, en la identidad social del profesorado. De ser una autoridad respetada, se ha granjeado la enemistad de muchos sectores de la sociedad. De pasar por individuos capaces y responsables, han devenido en frágiles marionetas de la administración educativa. En suma, de profesionales de la enseñanza, con sobriedad en la actitud y

rigor en el desempeño, a la caricatura de lo que hoy pretenden los discípulos de la PENA. ¿Qué se puede hacer ante esta campaña de desprestigio de la *autoritas* y las disciplinas del conocimiento? En primer lugar, poner al descubierto las falsedades de los argumentos de los modernos pseudopedagogos y la iniquidad de sus planteamientos en relación a la naturaleza de la educación. Una vez hecho esto, lo segundo sería reivindicar las cosas bien hechas, recobrar la dignidad perdida y, empleando las mismas armas de los fantoches de la PENA, hacer valer las razones de la pedagogía real.

En un juego de palabras —que no adjetivo por decoro— la PENA (la *PEdagogía NAcional*, causa de todos los males del sistema educativo español, según este autor) se convertirá o volverá a ser la PERA (*PEdagogía ReAl*), la buena de verdad, porque, finalmente, los seguidores de la PENA, verán la luz (MARTÍN CASTILLO 2012, 290):

Si sus defensores, presas fáciles del fanatismo visceral, se tomaran el tiempo suficiente para una reflexión integral acerca de sus argumentos de fondo, no habría más que aguardar a que amanecieran a la realidad, a la que se vive en las aulas de cualquier centro de formación de la geografía nacional. La pedagogía real, una vez rendida por la fuerza de la razón la PENA, hará que la educación recobre el pulso perdido, a que los profesionales de la enseñanza sean maestros y profesores de verdad, a que el sentido común, tan denostado por los voceros de la intolerancia pedagógica, presida todos y cada uno de los ámbitos del modelo de enseñanza. No tardará mucho en producirse este giro histórico. Mientras tanto, el ánimo no debe flaquear ya que la inteligencia y la dignidad están de nuestro lado. Pronto despertaremos de la pesadilla y será la pera, seguro que sí.

Analizo este texto con GRACIA (2011, pos. 229–232):

Quizá por eso también en el artista melancólico late difusa, impronunciada, una tentación de religamiento con lo esotérico y lo metafísico que tiene un origen ético no del todo inocente: el flirteo con lo trascendente, las alusiones con resonancias nunca muy explícitas a los dioses o a los poderes o los elanes o las fuerzas secretas es un disfraz elegante de una nostalgia de la trascendencia que, en España al menos, no osa mencionar su estirpe católica.

Seguidamente, cito un texto, del cual me reservo la autoría hasta después del fragmento. La longitud y la incertidumbre está justificada:

Año tras año las evidencias cercanas que percibe cada uno y los informes internacionales atestiguan el mal estado de la educación en España, pero, extrañamente, esa constatación no despierta alarmas, ni parece preocupar ni

movilizar a nadie. Y, lo que es más asombroso, los mismos pseudoexpertos, charlatanes, brujos, gurús, sanadores, astrólogos, etcétera, que han desbaratado nuestro sistema educativo y nos han hecho perder una ocasión histórica de corregir nuestro atraso, los mismos estafadores siguen impartiendo sus doctrinas, elaborando sus programas, inspirando planes educativos cada vez menos duraderos y más dañinos en su ineficacia. Hace años propuse en un artículo que se concediera rango universitario a la astrología y a la ufología, dado que ya gozaban de él saberes tan comparablemente sólidos como la psicopedagogía. Al poco tiempo, caminando por Granada, un coche paró a mi lado en la acera, y se bajó de él un individuo de cara apacible, aunque de gestos alarmantes, que se dirigió a mí: «¿Tenía usted intención de ofender en su conjunto al colectivo al que pertenezco o solo de criticar algunos abusos individuales?». Le informé de que la respuesta correcta a su pregunta era la primera: no, no me refería a casos individuales, o puntuales, como es más probable que él dijera. Mi objeción era total, colectiva, y tenía una consciente voluntad de ofender.

El Académico de la Lengua y literato de prestigio Antonio Muñoz Molina firma con orgullo este texto (MUÑOZ MOLINA 2016, pos. 65–75), que atendió la demanda de Alberto Royo, de escribir un prólogo a su libro titulado *Contra la nueva educación*, en el que, como el título indica, se ataca todo aquello que huelga a *pedagogismos* e innovación (ROYO 2016, 1125–1137):

Si hay algo que obsesiona a iluminados, gurús, pedabobos y pedagogós [no es una errata; juega con el concepto] es la falta de pasión que sospechan en quienes no somos partidarios del beso de tornillo como estrategia didáctica. Y confundir la seriedad en el trabajo con ser un desaborido supone entrar en cuestiones personales más propias de pelea de vecinos que de intercambio sensato de pareceres. Sigo refiriéndome a las pseudoteorías de la inefable María Acaso, con quien tuve el honor de debatir en un programa emitido por la segunda cadena de Televisión Española, *Para todos La 2*. María Acaso es partidaria de la supresión de «premios y castigos», de la eliminación de los exámenes y de la «vuelta a la pasión», tal y como defendió, rumbosa, durante aquel inolvidable debate. Estas ideas tan supuestamente innovadoras contienen una acusación implícita de insulso hacia el discrepante, proveniente de quien se cree con la capacidad de acumular tanta pasión que no nos queda a los demás ni una pizca que acoger. ¿Nunca han tenido la sensación de que hay personas que tienen que estar tan anchas en el mundo que casi le obligan a uno a bajarse? Pues algo parecido, pero con la pasión. Ante semejante insustancialidad, se me ocurren, así, a bote pronto, cuatro objeciones: la primera, que tengo derecho a enseñar con la pasión que yo decida y con la simpatía que Dios me haya dado (mucho o poca); la segunda, que la pasión y la extravagancia son conceptos distintos; la tercera, que estas concepciones,

más que pasionales fanáticas de la enseñanza pueden tener unas secuelas poco recomendables en nuestros alumnos, por las razones que enseguida expondré; y cuarta y primordial, que solo es posible demostrar pasión si se domina ampliamente lo que se ha de enseñar.

Este dominio debe demostrarse, ante todo, en el momento clave para una parte muy importante del profesorado: las oposiciones a Educación Primaria o Secundaria. Esta noticia sobre el bajo nivel de los opositores de educación primaria saltó a los medios de comunicación en 2013 (ÁLVAREZ 2013a):

¿Por qué provincias pasan los ríos Duero, Ebro y Guadalquivir Apenas el 2 % de aspirantes a una plaza de maestro en las últimas oposiciones celebradas en Madrid respondió correctamente. ¿Cuál es el equivalente en gramos a dos kilogramos y 30 gramos El 93 % no supo trasladar esta unidad de medidas y otras similares (metros cuadrados y minutos). El 86 % de los 14.110 aspirantes suspendieron la llamada prueba de conocimiento que incluye preguntas con el nivel equivalente a un alumno de 12 años. Aprobaron 1.913 personas, según cifras oficiales.

Sobre esta noticia, MORADIELLOS (2013) comenta:

El informe de los inspectores educativos de la Comunidad de Madrid sobre el desastroso nivel de conocimientos culturales positivos de los licenciados en Magisterio ha sacado a la luz un “secreto” bien conocido en las aulas universitarias españolas en general y en las de las Facultades de Formación del Profesorado en particular. Y los que hemos tenido contacto con ese problema de manera directa y fehaciente podemos dar fe de ello por experiencia propia.

Lo más preocupante de algunas reacciones al informe por parte de los afectados es la negativa a contemplar el núcleo del problema: que la formación universitaria recibida ha descuidado gravemente los fundamentos disciplinares (el conocimiento derivado del cultivo de las disciplinas científico-humanísticas: historia, matemáticas, literatura, biología...) en beneficio del saber formal y procedimental de las “ciencias de la educación” (teorías psicopedagógicas, doctrinas didácticas, praxologías docentes...). Tal es el caso de la reacción de la alumna mencionada en el artículo de este mismo diario (Un fallo docente desde la base, 14 de marzo de 2013) que desconocía la ubicación de los ríos Ebro, Duero y Guadalquivir: “A mí no me tendrían que preguntar los ríos de España, es mucho más importante que evalúen mi capacidad para enseñárselos a un niño ciego”.

Añado el fragmento siguiente como muestra casi de intrusismo profesional en el ámbito universitario. Un catedrático universitario de Física Teórica se permite el lujo de criticar el exceso de pedagogía en la docencia universitaria, y duda incluso de los méritos de un Doctor *Honoris Causa* a propuesta

de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València Estudi General, el Dr. Kenneth Bain (citado varias veces más adelante en este trabajo), en un informe a título personal sobre la Reforma Universitaria (AZCÁRRAGA 2015, 26–27) presentado como ponencia:

En otro lugar Bain advierte que “tanto la investigación como los trabajos teóricos sobre el aprendizaje y la enseñanza pueden informar acerca de cómo diseñar una asignatura o cualquier otra experiencia educativa”, perla pedagógicamente profunda donde las haya. En fin, las 229 páginas (*no less*) de consejos de Bain son un ejemplo del tipo de fuentes que inspiran a muchas comisiones de ‘calidad docente’ universitarias, así como algunos aspectos de los baremos en vigor por doquier, trágicamente condenados a autoperpetuarse. Pero el asunto no ha quedado ahí: para que el mensaje no pase inadvertido para todo el cuerpo docente universitario, la Univ. de Valencia concedió en noviembre de 2014 un doctorado honoris causa al profesor Bain. Me gustaría pensar que tiene otros méritos para merecerlo al margen del librito mencionado y su segunda parte (que existe dada la generosa tirada de la primera).

Entre tantas naderías se pierde de vista —se oculta, de hecho— algo esencial: que el estudio requiere dedicación y esfuerzo. Lo fundamental, se concluye, no es el trabajo del alumno, sino que el profesor ‘razone metacognitivamente’ y el alumno quede bien ‘competenciado’; ahí radica lo más perjudicial de la ‘nueva pedagogía’.

Fijémonos que se atreve a dudar del criterio de colegas académicos, muestra inequívoca, no solo de arrogancia profesional, sino también de la baja consideración que merece la Pedagogía en el entorno académico. Además, reconoce que no ha leído el libro de Kenneth Bain al completo y acaba recomendando el *best-seller* antipedagógico de MORENO CASTILLO (2007) citado en este mismo apartado (AZCÁRRAGA 2015, 27):

Será por eso que las pocas páginas al azar del libro de Bain que la curiosidad me ha permitido soportar me traen a la memoria a don Avito Carrascal, el inefable personaje de Unamuno. Claro que el buen don Avito sólo tenía afecto por su hijo; disparatado, sí, pero al menos desinteresado, pues no se dedicaba a imponer cursillos de innovación educativa que los demás tuvieran que soportar para añadir puntos a algún baremo. En fin, *nihil novum sub sole*; hoy cambian los ropajes pero el problema subsiste, como volveré a señalar (por ej. en las notas 23 y 26). Como antídoto moderno resulta refrescante la sensatez de un pequeño libro, el *Panfleto Antipedagógico*, de Ricardo Moreno Castillo, matemático y filósofo, prologado por Fernando Savater. Su lectura permite concluir que, pese a todo, quizá haya esperanza.

El ludismo en educación y lectura

En otra línea de razonamiento tradicionalista, la infantería Gutenberg se fija en particular en los libros electrónicos y en la lectura en dispositivos digitales. Para estos intelectuales melancólicos, el desarrollo de plataformas tecnológicas y la consecuente creación de nuevos medios de expresión —en el sentido de (MCLUHAN 2011/1962)— ha provocado más inconvenientes que beneficios (FRESÁN 2011, 28):

Los lectores electrónicos, supuestamente, contribuyen a facilitar y acelerar la experiencia de la lectura, pero, en realidad, parece ser, acaban quitando las ganas de seguir leyendo. Pero —antigua noticia de último momento, paren las rotativas— seguimos leyendo a la misma velocidad que leía Aristóteles. Más o menos unas 450 palabras por minuto. Así, toda esa externa velocidad eléctrica a nuestra disposición acaba estrellándose contra nuestra pausada electricidad interna. [...] Visto así, a mí me parece que el libro de papel está más cerca de nuestro ritmo (hay noches en que envidio profundamente el entorno del siglo XIX a la hora de leer novelas decimonónicas a la luz de las velas) y, por favor, hay alguien en la sala que pueda explicarme cómo es que en los últimos años evolucionaron tanto los teléfonos y tan poco los aviones, ¿eh?

Más adelante, se centra en otros tópicos luditas y antipedagógicos: la concentración, la necesidad de una cultura básica, y la experiencia de la compra y manipulación física de los libros durante la lectura (ÍBIDEM 31/34):

Los ya mencionados Birkerts y Carr y Ulin se refieren una y otra vez a lo que a mí sí parece futurísticamente inquietante y determinante del futuro de libro: la pérdida de la concentración para la lectura larga y tendida suplantada por la voraz disposición para consumir telegráfica y espasmódicamente frases de 140 caracteres y por la menor necesidad de hacer memoria, porque todos disponemos de un cerebro externo y eficiente llamado Google. [...]

Sépanlo: alguna vez hubo algo básico y que se le exigía a todo individuo llamado *cultura general*. Sépanlo también: la cultura ha sido degradada a cultura soldado raso. Y cada vez hay más casinos de oficiales que nunca saltan al frente de batalla y cada vez menos librerías donde entrar a hojear libros en paz o, al menos, en tregua.

Y otra cosa: para mí —y, me consta, para muchos— la experiencia de disfrutar un libro comienza en el momento en que me entero de su existencia, en que salgo en su busca o en que lo descubro sin saber que allí estaba, esperándome. Y en los textos de solapa. Y en el diseño de portada. Y en su peso variable. Y en el acabar comprando algo que no era lo que estaba buscando pero, de pronto, me resulta imprescindible. Y la instantánea y profiláctica

función de «descargar» un libro a mi lector, en cambio me parece demasiado parecida a la de abrir el refrigerador y ver qué hay ahí dentro, listo para ser descongelado.

Un Premio Nobel de Literatura (VARGAS LLOSA 2012, 206) insiste en la crítica de las costumbres lectoras de textos en línea:

Mi impresión es que la literatura, la filosofía, la historia, la crítica de arte, no se diga la poesía, todas las manifestaciones de la cultura escritas para la Red serán sin duda cada vez más entretenidas, es decir, más superficiales y pasajeras, como todo lo que se vuelve dependiente de la actualidad. Si esto es así, los lectores de las nuevas generaciones difícilmente estarán en condiciones de apreciar todo lo que valen y significaron unas obras exigentes de pensamiento o creación pues les parecerán tan remotas y excéntricas como lo son para nosotros las disputas escolásticas medievales sobre los ángeles o los tratados de alquimistas sobre la piedra filosofal.

Respecto de los dispositivos digitales, ahonda en la tactilidad y fisicidad de la experiencia lectora tradicional (ÍBIDEM):

Por otra parte, según se desprende de su artículo, para Volpi leer consiste sólo en leer, es decir, en enterarse del contenido de lo que lee, y no hay duda que su caso es el de muchísimos lectores. Pero, en la polémica con Vicente Molina Foix que su artículo generó, este último recordó a Volpi que, para muchos lectores, «leer» es una operación que, además de informarse del contenido de las palabras, significa también, y acaso sobre todo, gozar, paladear aquella belleza que, al igual que los sonidos de una hermosa sinfonía, los colores de un cuadro insólito o las ideas de una aguda argumentación, despiden las palabras unidas a su soporte material. Para este tipo de lectores es, al mismo tiempo que una operación intelectual, un ejercicio físico, algo que, como dice muy bien Molina Foix, «añade al acto de leer un componente sensual y sentimental infalible. El tacto y la inmanencia de los libros son, para el amateur, variaciones del cuerpo trabajado y manoseado, una manera de amar».

Me cuesta trabajo imaginar que las tabletas electrónicas, idénticas intercambiables, funcionales a más no poder, puedan despertar ese placer táctil preñado de sensualidad que despiertan los libros de papel en ciertos lectores. Pero no es raro que en una época que tiene entre sus proezas haber acabado con el erotismo se esfume también ese hedonismo refinado que enriquecía el placer espiritual de la lectura con el físico de tocar y acariciar.

El Nobel peruano se refiere a este artículo en el cual se rebaten los argumentos de VOLPI (2011) en favor del libro electrónico (MOLINA FOIX 2011):

El argumento de Volpi en favor del *e-book* trasluce el consuetudinario optimismo de quienes, desde una atalaya cerrada al *déjà vu*, avistan un inédito territorio de progreso y anuncian al resto de los mortales la buena nueva: “Una transformación radical de todas las prácticas asociadas con la lectura y la transmisión del conocimiento (...) la mayor expansión democrática que ha experimentado la cultura desde... la invención de la imprenta”. Y en razón de ese imparable progreso Volpi ve a los actuales editores, impresores, correctores de pruebas, distribuidores y libreros como vates o practicantes de una religión supersticiosa y regresiva que las avanzadas corrientes de la creencia progresista confinarán al basurero (o bueno, a las polvorientas estanterías) de la historia. Imagen recurrente en el texto volpiano es la de los copistas medievales, aquellos monjes de buena letra que pasaban las horas muertas practicando un arte, el de la caligrafía y la iluminación, que a su vez murió con la llegada de las prensas y otras formas de producción en serie del libro. Persistir en la fabricación o lectura del libro impreso en papel sería, así pues, un gesto empecinado de nostalgia, una labor de ilusos, o, sacando de nuevo a colación a la articulada Julia Frankl de Verano de meros coleccionistas o aficionados, es decir, amateurs.

6.2.2 Motivos para la refutación de la antipedagogía

Para acabar esta galería de textos —he escogido artículos de prensa, fragmentos de libros, artículos en revistas académicas, músicos, literatos, filósofos, matemáticos, físicos—, reproduzco ahora las impresiones de un padre, periodista con columna propia, a la hora de escoger colegio para sus hijos (COLMENERO 2018):

El colegio era de esos que llevan una enseñanza “por proyectos”. Los niños aprenden sin libros de texto, o van fabricando los suyos, las aulas se dividen en retos, que si el antiguo Egipto, que si gestionar con el ayuntamiento cómo mover un banco del parque, crear una ONG, o fabricar un robot. Había oído hablar de ello pero tenía que verlo. [...]

Un colegio por proyectos está entre un parque de atracciones y la iglesia de la ciencia. Pude ver una clase que era un supermercado, otra estaba llena de lienzos. Había un aula de música con paelleras colgando de las paredes, otra llena de tinajas de agua, otra con hamacas. En una pizarra se hablaba de que un niño había traído un fósil, y se añadían los comentarios del profesor y de los alumnos. Uno sugería enterrarlo. En un aula había niños en círculo que estaban como en terapia. Una niña con acento alemán contaba que jugando a papás alguien le había sacado la lengua, y el profesor la animaba a hablar de cómo se sentía. En otra zona había conchas, redes y distintos tipos de barcos diminutos contruidos con corchos, maderas y cuerdas. Efectivamente allí no estudiaba ni dios. Los alumnos hacían cosas útiles, como si eso fuera a

servirles para el futuro, pudiendo rellenar fichas. Aquello de ser privado iba a costar una pasta. Y además se estaba corriendo el grave riesgo de fabricar niños felices, con ganas de aprender y preparados para la vida, para una, lo que todavía no sé es cuál.

Quizás el lector se pregunte de qué sirve dar pábulo a estos autores y sus textos, que en muchos casos muestran una clara voluntad de ofender, provocar o atacar *ad hominem*. Este tipo de discurso, fácilmente digerible, repleto de tópicos, que despierta emociones primarias, está colonizando los medios de comunicación y las redes sociales. Repito un fragmento de Manual Castells ya citado más atrás para contextualizar su significado para este trabajo (CASTELLS 2000/1996, 500):

[...] yo argumentaría que esta lógica de redes induce una determinación social de un nivel más alto que el que los intereses sociales específicos expresados a través de las redes: el poder de los flujos tiene prioridad sobre los flujos de poder. La presencia o ausencia en la red y la dinámica de cada red vis-à-vis con otras son fuentes críticas de dominación y cambio en nuestra sociedad: [...]

Si la presencia constante en la redes genera poder, la consecuencia es obvia: se está generando poder a partir del discurso, aunque este sea irracional, sesgado, acientífico o cualquier otro adjetivo negativo que se pueda escoger desde una mirada serena. Con estos discursos, una porción pequeña pero beligerante de profesorado e intelectuales se convierten en interlocutores indispensables del debate, puesto que pueden dinamitar el diálogo con su presencia constante en los medios de comunicación de masas. Como ejemplo, Donald Trump se convirtió, en 2017, contra (casi) todo pronóstico, en presidente de los Estados Unidos con un eslogan que pedía la colaboración de los estadounidenses para “Hacer a Estados Unidos grande de nuevo”. Este eslogan, vacío e indeterminado, aglutinó a millones de votantes, y apelaba a una emoción (el recuerdo de un pasado glorioso que debe proyectarse a un futuro), que es justo lo que moviliza a los votantes, no el análisis racional de los pros y los contra del programa político de los candidatos (CASTELLS 2009, 154):

Sears & Henry (2005) han sistematizado evidencia a lo largo de tres décadas de investigación que documenta el hecho de que los intereses económicos no tienen muchos efecto en los patrones de voto, excepto cuando esos intereses representan los valores y las creencias de los votantes. Esto no se mantiene cuando hay una crisis económica importante o un suceso que altera la vida diaria en profundidad. No obstante, incluso en una crisis económica, es una respuesta emocional a la crisis, más que un cálculo razonado de cómo responder mejor a la crisis, lo que organiza la manera de pensar y la práctica

política de las personas. En *What's the Matter with Kansas*, Frank (2005) analiza el mecanismo que conduce a la desconexión entre los intereses materiales y su comportamiento político. Los valores dan forma a las decisiones más a menudo que sus intereses.

Minimizar los efectos y consecuencias a medio o largo plazo de estos discursos e ignorarlos por absurdos o vacuos no parece una estrategia adecuada. Los datos siguientes, obtenidos por la Fundación Nacional de Ciencia estadounidense y citados por SCHANK (2004, 75), revelan que todavía queda un largo camino por recorrer en la transmisión y difusión de la ciencia:

La creencia en pseudociencia, incluyendo astrología, percepción extrasensorial (ESP), y abducciones alienígenas, está relativamente extendida y en crecimiento. Por ejemplo, en respuesta a la encuesta de 2001 de la NSF [Fundación Nacional de Ciencia], una considerable minoría (41 %) de la personas dijeron que la astrología era por lo menos en cierta manera ciencia, y una mayoría consistente estuvo de acuerdo con la afirmación de que “algunas personas poseen poderes psíquicos o ESP”. Las encuestas Gallup muestran sustanciales aumentos en casi cada categoría de pseudociencia durante la década pasada. Tales creencias puede que sean alimentadas por la mala comunicación de la ciencia y el proceso científico en los medios de comunicación. La medicina alternativa, definida aquí como cualquier tratamiento del cual no ha sido demostrada su efectividad usando métodos científicos, ha estado ganando efectividad. Un estudio documentó un aumento del 50 % en el uso de terapias alternativas entre 1990 y 1997.

¿Cómo encararse, pues, a estos discursos? Creer que estos discursos son inofensivos, puesto que no están bien argumentados y se rebaten con facilidad a nivel racional o académico, se convierte en la estrategia del avestruz: se mete la cabeza en el agujero para no sentir el peligro. No estamos en los años 80 o 90 del siglo XX, en que se necesitaba comprar un diario para leer a un opinador, o desplazarse a un biblioteca para consultar —si se tenía permiso— una revista científica. Una simple búsqueda en Internet con cualquier aplicación encuentra este flujo de discursos antipedagógicos y nostálgicos. Sin embargo, no se encuentran los discursos que los rebaten, y si se encuentran están enterrados en la profundidad de un repositorio académico: ¿se está perdiendo la batalla del discurso innovador y científico en los medios de comunicación, en ese terreno inasible denominado “el espacio público”? La divulgación científica debe asumir su rol en el ecosistema científico y considerarse como una parte más del proceso de generación de ciencia: por ejemplo, ¿de qué sirven las tesis doctorales —¿qué será de esta misma?— si duermen el sueño de los justos en estanterías y bases de datos académicas?

En la era informacional, quien no alimenta a la red desde la suya propia, queda aislado y, a largo plazo, se convierte, a su pesar, en nodo de otra red.

6.2.3 Refutación de la antipedagogía (I)

En este apartado, argumento contra estos autores antipedagógicos y nostálgicos con sus mismas armas: la pura dialéctica, al estilo de los opinadores profesionales, sin apenas aportar datos ni referencias de mis argumentos, puramente especulativos. Espero, no obstante, plantear problemas con mayor rigor e intento evitar la descalificación personal y el maniqueísmo. Considero pertinente este tipo de refutación tan poco académica, puramente discursiva, para mostrar la manera en que se articulan los discursos sobre educación en redes sociales —y la futilidad de estos para encontrar soluciones. Sirve, no obstante, para al menos pulsar el estado de ánimo sobre el cual se discute y se toma decisiones sobre educación.

En ocasiones, se me ocurre que si el problema de la educación es un problema de “nivel académico”, de “desconocimiento disciplinar”, es decir, de que los profesores de Educación Infantil, Primaria, y Secundaria “saben poco”, la solución está delante de nuestras narices y resulta de una obviedad insultante: que los Catedráticos y Titulares de Universidad de las disciplinas académicas que se imparten en el sistema educativo obligatorio (matemáticos, filólogos, químicos, pedagogos, de educación física, de estudios musicales, de arte...) bajen a Infantil, Primaria y Secundaria durante unos pocos años (los que cueste educar una generación de estudiantes bien formados). ¿No sería ese un sacrificio minúsculo que recompondría el sistema educativo de este país?

Como segunda parte de esta misma *boutade* remato la idea con la siguiente pregunta: ¿si los profesores de Educación Secundaria son Graduados (o Licenciados) que se han formado con los Catedráticos y Titulares de Universidad y estos mismos Catedráticos y Titulares se quejan de su nivel?, ¿no están cayendo en una contradicción flagrante? Porque, si los han formado ellos en las disciplinas académicas, ¿por qué piden más formación disciplinar para los estudiantes que ellos mismos han formado, por ejemplo, a la hora de realizar un Máster de Formación del Profesorado? ¿Estos Catedráticos y Titulares no han tenido tiempo de meter en la cabeza de sus estudiantes lo necesario durante 4 años de grado o 5 de licenciatura? ¿Colegimos que aprobaron sin merecerlo todos los egresados?

Utilizo también una refutación dialéctica cuando aludo al prestigio de las disciplinas académicas. Cuando leí en su momento (MORADIELLOS 2013), en que ataca con vehemencia y agresividad los estudios de Magisterio y la Pedagogía en general a partir de la publicación de los resultados de una oposición de Educación Primaria, me hice algunas preguntas —sin necesidad de acudir a teorías de la conspiración— sobre esta polémica: ¿Por qué se publica este informe dos años después de la celebración de las pruebas? ¿Por

qué se publican las respuestas erróneas de estas oposiciones y no de otras? Es decir, ¿por qué sí en el caso de los futuros maestros de primaria, pero no en el caso de, por ejemplo, los futuros abogados, ingenieros o médicos? Este punto refleja el poder, el prestigio y capacidad de influencia de unas disciplinas sobre otras: ¿hubiera permitido alguna Facultad de Derecho o asociación de la abogacía la publicación de los resultados de los estudiantes que no aprobaron una oposición o un examen cualquiera?

De hecho, resulta fácil encontrar las contradicciones en la noticia reseñada: si los estudiantes suspendieron, ¿no obtuvieron la plaza! Por tanto, el sistema de evaluación funcionó. No resulta lógico, quizás, que los suspendidos accedan a plazas temporales dentro del sistema a pesar de haber suspendido. Esto revela una contradicción en los requisitos administrativos que regulan el acceso a un puesto de trabajo, pero no un mal funcionamiento académico. Además, cabría preguntarse sobre la pertinencia de muchas de las preguntas para convertirse en maestro —como la de ese examen sobre las provincias por las que pasa un río—. Dos economistas, con experiencia docente e investigadora en universidades anglosajonas, reflexionan sobre las inercias de nuestro sistema educativo (FERNÁNDEZ-VILLVERDE & GARICANO 2013):

Cuando uno mira lo que estudian los niños, ve grandes listas de ríos y, año tras año, la misma historia de los fenicios que ya memorizaron en el curso anterior. Cuando se comparan estos materiales con los que se cubren en nuestros vecinos del norte de Europa, mucho más centrados en el desarrollo de habilidades analíticas, la sorpresa es significativa.

Por otra parte, respecto de Educación Secundaria, tampoco he entendido nunca esta mentalidad tan arraigada de que hay determinadas asignaturas difíciles, que “son como son”, y que no hay más remedio que aprobar con sangre, sudor y lágrimas, pero sin responsabilizar al profesor. Matemáticas y Física ejemplifican esta especie de invulnerabilidad por puro prestigio. Los padres y madres de este país no reparan en gastos y envían a sus hijos a academias de repaso para acabar de entender —o comenzar a entender— matemáticas o física porque “son muy complicadas” —se dice a sí mismo todo el mundo—. Pero no se exige que el profesor de matemáticas rinda cuentas de por qué no lo sabe explicar ni hacerse entender. Me resulta, desde cualquier punto de vista, ilógico; y sin duda, refleja un diferente rasero a la hora de valorar las disciplinas académicas y, sobre todo, un menosprecio por la docencia y la didáctica más elemental.

De la universidad, llama la atención que en este país se considere normal y aceptable que una titulación de grado de cuatro años se prolongue hasta los seis o siete de media y que se justifique con un simple “es que es muy difícil”. En esta línea de dificultades asumidas, conozco el caso de un licenciado en

Matemáticas y Estadística que necesitó acudir a clases particulares en academias privadas de determinadas asignaturas de su titulación porque era de dominio público que esas asignaturas resultaban imposibles de aprobar solo con los apuntes y las explicaciones de determinados profesores. Para rematar el absurdo, las clases particulares eran impartidas por... ¡otros profesores de la misma facultad!

También roza la estafa el hecho de que suspender a muchos estudiantes implique prestigio, o que, por ejemplo, otro conocido mío estuviera un año entero con dedicación exclusiva para finalizar el TFG cuando solo equivalía a 6 créditos (60 horas presenciales más 90 de trabajo fuera de aula) de los 300 de la carrera (un 2% del total de créditos pero un 1/7 de la dedicación del tiempo dedicado por mi conocido). Su TFG y el de todos sus compañeros superaba de largo esas 150 h de trabajo exigidas, porque equivalía *de facto* (no *de iure*) al TFG del anterior plan de estudios, de 30 créditos.

Determinadas carreras, las ingenierías y Arquitectura especialmente, convierten en virtud discursiva lo que es defecto de calidad y de gestión en cualquier universidad de primer nivel: superar la cantidad de trabajos y horas exigidas, suspender a estudiantes en porcentajes inasumibles por la mínima lógica de gestión educativa, y, por supuesto, ignorar cualquier directriz que suene a pedagogía u orientaciones didácticas.

Igual de llamativo resulta rasgarse las vestiduras por el abandono escolar temprano o los —supuestos— bajos resultados en PISA en educación obligatoria, pero ni siquiera nombrar las tasas de abandono o idoneidad (acabar en el tiempo establecido) en el nivel universitario. En SANMARTÍN (2018), se puede comprobar cómo en ninguna comunidad autónoma se baja del 20% de abandono en la universidad y en alguna se llega al 35%. ¿Acaso esto no supone también un enorme desperdicio económico y de recursos humanos? ¿Por qué en prensa no se habla de “fracaso” en el nivel universitario?

Acabo esta refutación con un fragmento de GRACIA (2011, pos. 350–373) —un clavo dialéctico saca otro clavo dialéctico— respecto del profesorado de educación secundaria; su longitud está más que justificada:

Porque nadie ha vuelto a ver ya más aquellas formidables falanges de profesores de instituto que recordamos todos, y recuerdan ellos, en aquellos los discretos tiempos de la posguerra o más atrás, en los apacibles tiempos que incubaron el huevo de la serpiente de 1936 o de 1939. Y los más felices tiempos de los años cincuenta y sesenta qué, ¿eh?: entonces sí había formación clásica verdadera, y los jesuitas y los escolapios y las madres adoradoras y del corazón de Jesús regaban con su saber y bondad las semillas espirituales del buen ciudadano. Y para los pobres estaban los profesores de las barriadas, los curas que no parecían curas porque leían a Françoise Sagan o leían a Graham Greene en las grandes capitales y a veces incluso en las provincias.

En los pueblos prevalecía preferentemente la sencillez rústica y la formación sólida y natural, gentes en verdad honradas y comprometidas con el proyecto educativo de una sociedad madura, blindados contra la dictadura franquista en bloque y todos, todos, desde los jesuitas a los maestros rurales, funcionaban poco menos que como infiltrados de la modernidad, mensajeros de la subversión, agentes del cambio futuro; era el tiempo en que los niños jugaban en la calle y desarrollaban programas interactivos para la edad adulta y solidaria, jugando a machacar culebrillas y ratoncillos, a cortar la cola a las lagartijas, a dar pelotazos y forjar una estructura moral a chinazos y guantazos, pero nobles, no como los de ahora, viciados por los dibujos animados de los japoneses y las infernales máquinas de matar que fueron las consolas y los videojuegos (al menos en *Hazañas Bélicas*, y en el *Capitán Trueno* o en *Jabato* los dibujos eran de una calidad rara que ya no se encuentra, no como hoy, que todo es artificio de ordenador y sobreabuso de efectos visuales).

Por entonces los profesores eran buenos y sabios y altos y rubios y ahora sólo son carne de socialdemocracia rutinaria, lectores de la peor bazofia literaria del mercado, incapaces de imponer la autoridad, ni poca ni mucha, no como antes, que la autoridad daba gusto. Hoy ni son rubios ni son altos ni son buenos ni son sabios y encima tienen en clase porcentajes a veces alucinantes de inmigrantes desconectados de casi todo en la sociedad en que crecen y a menudo tan desconectados que no entienden ni el idioma. Y si al intelectual se le ocurre preguntar por ahí, ya saben las respuestas nuestros melancólicos oficiales: los profesores de instituto son hoy figuras patéticas que cometen faltas de ortografía en la pizarra, que no saben usar los ordenadores portátiles, desinformados básicamente de todo, incluidas sus propias materias. Quienes tenemos la fortuna de conocer a un buen puñado de profesores dispuestos a dedicar más horas que un reloj a mejorar la vida de esos chavales, sabemos en secreto que no son sólo incomprensible carne residual del pasado, sino insensatos vocacionales dispuestos a hacer bien su trabajo, a despertar el amor por el saber en chavales que no saben o a favorecer en quienes la sienten la curiosidad por averiguarse a sí mismos y sus vocaciones. Claro que no y por supuesto que sí: antes, antes eran mejores, con sus sotas, sus manías y sus cosas.

La nostalgia —sobre todo en forma de sesgo del superviviente— subyace en una gran parte de los discursos públicos sobre educación y, por supuesto, también sobre literatura.

6.2.4 Refutación de la antipedagogía (II)

Non vitae, sed scholae discimus.

No enseñamos para la vida, sino para la escuela.

SÉNECA (*Cartas a Lucilio*)

Encabezo este apartado con Séneca, para enmarcar una idea que el sector antipedagógico/antiinnovador (infantería Gutenberg, melancólicos y antipedagogos) pasa por alto o asume como natural: que la educación formal, desde sus comienzos más remotos, se ha articulado como una educación para la élite o para seleccionar a quien pueda formar parte de esta. Los sistemas formales de educación obligatoria, tanto por los contenidos que se imparten —en su mayoría inaplicables e inútiles fuera de los entornos académicos, como señala Séneca—, como por su carácter selectivo —el acceso a la educación no ha sido universal siempre, y el fracaso escolar es inherente al sistema; siempre se quedan estudiantes por el camino—, están pensados como un largo camino hacia la universidad, donde las élites (o los hijos de las élites y sus allegados) reciben su formación y se relacionan con sus iguales. En esta línea elitista, VARGAS LLOSA (2012, 15) escribe con naturalidad, parafraseando a T. S. Eliot, lamentándose del declive de la alta cultura:

Al igual que la elite, la clase social es una realidad que debe ser mantenida pues en ella se recluta y forma esa casta o promoción que garantiza la alta cultura, una elite que en ningún caso debe identificarse totalmente con la clase privilegiada o aristocrática totalmente con la privilegiada de la que proceden sus miembros. Cada clase tiene la cultura que produce y le conviene [...]. No se puede concebir una cultura idéntica de la aristocracia y del campesinado [...].

Una persona de una clase puede pasar a otra superior o bajar a una inferior, y es bueno que así ocurra, aunque ello constituya más una excepción que una regla. Este sistema garantiza un orden estable y a la vez lo expresa, pero en la actualidad está resquebrajado, lo que genera incertidumbre sobre el futuro. La ingenua idea de que, a través de la educación, se puede transmitir la cultura a la totalidad de la sociedad, está destruyendo la «alta cultura», pues la única manera de conseguir esa democratización universal de la cultura es empobreciéndola, volviéndola cada día más superficial.

En palabras de GONZÁLEZ GALLEGO (2002a, 13), esta manera de entender la educación como un proceso selectivo —la PAU se denominaba “Selectivo” de manera coloquial y generalizada—, con la llegada de la democracia a España y la implantación posterior de la LOGSE (1990), se convirtió en esa educación universal, de cuyo “nivel” tanto se quejan los antipedagogos:

La secundaria que teníamos hasta ahora, antes de la Ley Villar y desde ésta a la LOGSE, era una secundaria no gratuita, no general y no obligatoria. Se trataba de una secundaria fundamentalmente selectiva.

Pero cuando un nivel educativo deja de ser selectivo y se convierte en general, la relación entre las necesidades de aplicación didáctica sobre un campo del

conocimiento exige que ambos acaben fusionándose y convirtiéndose en un nuevo campo de conocimiento, diferente del de origen, como luego defendemos.

Habitualmente, en la pirámide educativa, la responsabilidad sobre los déficits —no de los éxitos— recae en la base: la universidad se lamenta del bajo nivel con que le llegan los estudiantes; los profesores de bachillerato se quejan de los de la ESO; los de la ESO de los de educación primaria; y los de primaria de los de educación infantil. De hecho, durante la planificación del proceso de adaptación del EEES, se utilizó por parte de la Conferencia de Rectores de la Universidad Española (CRUE) la excusa del bajo nivel en educación secundaria como coartada para implementar el esquema de cuatro años de grados + 1/2 de máster en lugar del habitual y casi universal (al menos en entornos de nuestro nivel socioeconómico) 3 + 1/2. De esa manera, el primer año se invertiría en paliar los déficits de la ESO y el Bachillerato. Fijémonos en que Schank ya relata esta asunción para el sistema estadounidense —el primer año universitario se dedica a paliar déficits previos— en la cita referida en la página 39.

Quizás si giráramos esta pirámide de responsabilidad, es decir, si responsabilizáramos a la Universidad de las deficiencias de los sistemas educativos que controla —de manera directa o indirecta—, obtendríamos una visión diferente que nos permitiría enfocar los problemas de una manera más coherente. Parece un argumento arriesgado pero, considerado con detenimiento, arroja bastante luz sobre el problema educativo: al fin y al cabo, la universidad forma a los profesores del resto de niveles, genera el discurso académico dominante e impone, de manera tácita o explícita, que todo el sistema educativo obligatorio esté estructurado de acuerdo con los requerimientos necesarios para acceder a los estudios universitarios. Es decir, a la pregunta ¿cuál es el objetivo de la educación obligatoria? la respuesta es preparar a los futuros estudiantes universitarios. De igual manera, una vez en la Universidad, triunfan los estudiantes que dominan las habilidades académicas. Los estudiantes universitarios viven un continuo proceso de selección para convertirse en futuros profesores universitarios. La universidad selecciona y forma a académicos e investigadores, no a trabajadores (SCHANK 2004, 176):

Al final, la mayoría de las personas piensan que una persona debería ir a la universidad para conseguir un trabajo. Mientras que las universidades, habitualmente, no se anuncian como programas de formación en un trabajo, y menos aún Harvard o Yale, a pesar de todo la expectativa es que en nuestra sociedad nadie puede ser contratado sin una titulación universitaria. Desafortunadamente, esperar que un profesor universitario ayude a tu hijo o hija

a conseguir un trabajo, o que les enseñe lo que necesitan para obtener un trabajo es como esperar buen consejo en materia sexual de un sacerdote. Puede ser que pueda ofrecer algunas opiniones, pero realmente no son expertos en ese tema. Los profesores universitarios no viven en el mundo tradicional del trabajo y no están familiarizados con ese mundo. Como académicos, están familiarizados con la manera de investigar. Si ese es el trabajo que desea un estudiante, ellos lo pueden formar. Cualquier otra formación es improbable.

Estas ideas —como puede comprobarse— no me pertenecen. Las encontré en *Making Minds Less Well Educated than Our Minds*, ‘Haciendo mentes menos bien educadas que las nuestras’, de Roger C. Schank (SCHANK 2004), que a su vez rastrea estas ideas en los clásicos del pensamiento occidental. El título mismo de *Making Minds...* cita una afirmación de Clifton Fadiman, un prestigioso académico de literatura que se quejaba con amargura en los años 90 del siglo XX de que “Supongo que deberemos aceptar el hecho de que mentes menos educadas que las nuestras estarán pronto al cargo de todo” (ÍBIDEM pos. 34). Cualquier intelectual melancólico firmaría esta aseveración.

A lo largo de este libro, Schank utiliza casi en exclusiva citas de la colección *Great Books* de la *Enciclopedia Británica*. Esta colección incluye citas de los escritores que se consideran como los más grandes de los últimos tres milenios y estaba dirigida por el citado Clifton Fadiman, a quien Schank, en calidad de editor de la *Enciclopedia Británica*, remarcó que la evolución tecnológica —léase Internet— amenazaba la existencia misma de la *Enciclopedia Británica*. La respuesta de Fadiman, que da título al libro, confirma la cada vez más indisimulada melancolía y nostalgia por los tiempos pasados de las élites intelectuales.

Schank evita cualquier tentación nostálgica y, en lugar de afirmar que se debe volver a las prácticas tradicionales porque hay una manera correcta de hacer las cosas —se supone que todo el mundo asume que es “leer e imitar a los clásicos”—, se plantea preguntas diferentes para entender los problemas de la educación a partir de los libros que se consideran claves para una persona bien educada y que son venerados con nostalgia y melancolía por las élites. Por tanto, pretende vencer al enemigo (el discurso tradicional y nostálgico establecido) con las mismas armas que el enemigo utiliza (los Grandes Libros) (SCHANK 2004, pos. 262–271):

Voy a proponer en este libro algo que, a primera vista, parece muy radical. La idea es que estar bien educado no implica ser capaz de citar los Grandes Libros. Por decirlo de otra manera, la educación no implica o no debería implicar preparación para ser un académico, y por tanto, no requiere estudiar

las variadas disciplinas académicas a la manera tradicional. Aunque esto pueda parecer una noción radical y alocada, mi opinión es que esto es en realidad una noción de hecho muy vieja y no soy de ninguna de las maneras el primero que la propone. Para exponer mi argumento, voy a hacer exactamente lo que digo que no se tiene que hacer, cito a las muchas personas brillantes que escribieron los trabajos contenidos en los Grandes Libros. No lo hago para mostrar mi erudición, de hecho he utilizado el *Syntopicon* [índice por temas de los *Great Books* de la Enciclopedia Británica (<https://goo.gl/R2rMXj>) anotación mía] para encontrar lo que necesito, pero precisamente para mostrar que muchos de los tipos que son considerados los héroes intelectuales de todos los tiempos han mantenido ideas muy similares.

Su estrategia se basa, pues, en rebatir la ideas arraigadas sobre la educación y sus estructuras. Por supuesto, el uso de los Grandes Libros no es más que un ejercicio intelectual que pretende demostrar que la solución a un problema está justo delante nuestro. No obstante, “Si estos escritores discreparan con lo que hacemos en las escuelas hoy, ¿les prestaríamos la atención necesaria o solo insistiríamos en que los estudiantes los leyeran ” (ÍBIDEM pos. 107); es decir, aunque las soluciones fueran —que no lo son— evidentes y aparecieran en las ideas de los grandes pensadores que todos conocemos, ¿las aplicaríamos? En primer lugar, veamos qué se considera una mente educada de manera tradicional o popular (ÍBIDEM 320):

Para reflexionar qué significa hacer una mente menos educada que la de Fadiman, uno debe primero entender que Fadiman afirmaba haber leído alrededor de 25.000 libros en su vida. Obviamente él consideraba leer lo que otros consideraban el sello inequívoco de la mente educada. Por supuesto, él no está solo en esta concepción. Después de todo, él presumía de sus logros lectores porque otros admiraban ese nivel de erudición. “Cuanto más hayas leído, más educado eres” no es una idea poco escuchada.

En efecto, yo he oído a mi padre y a mi madre decir, respecto de algún abogado o médico que “sap molt de lletra” o la variante “és una persona molt llegida”. La sabiduría popular acumula dichos y refranes en esta línea. Schank explica la razón por la que la lectura y la memorización eran tan importantes en la educación tradicional, desde la Edad Media hasta bien entrado el siglo XX (ÍBIDEM pos. 320):

Los niños que asistían a escuelas como la Escuela de Gramática en New Haven en los siglos XVII, XVIII y XIX se estaban preparando para Yale a través del aprendizaje de las reglas gramaticales del Latín y el Griego, recitándolas, analizándolas sintácticamente, traduciendo del Latín al Inglés y a la inversa

de nuevo [...] Este era el trayecto que el alumno seguía hasta que su maestro le declaraba apto para la universidad.

[...] Estaban aprendiendo la sabiduría de los Griegos y Romanos como preparación para las responsabilidades y el liderazgo cívico y religioso. La idea era muy simple. Los grandes líderes ya habían pensado lo que necesitaba pensarse sobre liderazgo, así que la manera de hacer grandes líderes era obligarles a memorizar las palabras de aquellos que habían vivido antes.

El principio de *imitatio* dominaba la pedagogía clásica. Se debe, no obstante, ponderar el juicio sobre el pasado. Los libros eran caros, el nivel de alfabetización bajísimo, y el Latín y el Griego cumplían el papel que ahora cumple el Inglés como lengua *koiné* de la cultura —de una manera mucho más tiránica incluso—. MCLUHAN (2011/1962, 90–97) explica con largas citas de HAJNAL (1959) cómo en la Edad Media los estudiantes ya entraban con 10 años en algunas universidades para aprender la gramática que les permitiera transcribir después la *lectio* del profesor que realizaba un *dictum* de las clases y que así los estudiantes pudieran crear sus propios libros que después les sirvieran, por ejemplo, en el caso de un médico, saber qué hacer en caso de cada síntoma. Reproduzco este fragmento de (HAJNAL 1959) por su claridad, tal como aparece en MCLUHAN (2011/1962, 95):

No hay duda de que una de las razones esenciales para la costumbre del dictado encuentra su explicación en el hecho de que, antes de la era de la imprenta, las escuelas y los estudiantes no disponían de un suministro adecuado de libros. Un libro manuscrito costaba mucho: la manera más simple de conseguirlo era que el profesor dictara los textos a sus pupilos. Es posible que hubiera estudiantes que escribieran al dictado textos para uso comercial. Sí, hasta cierto punto, el dictado se convirtió en un asunto comercial, tanto por parte del estudiante que escribía y vendía el libro y por parte del profesor que de esta manera se aseguraba una gran audiencia y, de la misma manera, unos ingresos sustanciosos. El manual era necesario para los estudiantes, no solo por su uso en los cursos universitarios, sino también porque resultaría útil en su carrera futura. . . Además la universidad requería que los estudiantes se presentaran a sí mismos en las asignaturas con los libros que habían hecho, y si no, al menos, a la hora de presentar su candidatura a la licenciatura, se requería que el candidato presentara los libros que le pertenecían. En las carreras liberales, eran los miembros de la profesión en cuestión quienes examinaban a los candidatos a un puesto para ver en qué medida estaban bien proveídos de libros.

Casi un milenio después, se está produciendo un fenómeno similar —*nihil novum sub sole*— con los OCW, los MOOC y plataformas como EdX, que

distribuyen cursos en línea por Internet de manera gratuita o de pago. Los inicios debieron suceder de manera muy similar a la narrada por HAJNAL (1959): estudiantes especializados en grabar y compartir las clases de los profesores —en lugar de papel, por Internet—. La plataforma EdX (<https://www.edx.org>), fundada por Harvard y el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), institucionaliza y regula esta distribución y genera estándares que garanticen una calidad suficiente. No obstante, se produce el mismo proceso, que parte de la pregunta siguiente: si ya tengo acceso a la información, ¿para qué me voy a desplazar a una clase e invertir mi tiempo desplazándome a un lugar a una hora determinada? El estudiante obtiene lo que desea, el profesor transmite la información que desea, pero sin necesidad de un contacto directo e inmediato.

Volviendo a la refutación a través de los clásicos, SCHANK (2004) dedica más de 300 páginas a este menester, pero la idea que atraviesa todos sus argumentos de diferente índole es siempre la misma: los sistemas educativos formales no han sido modificados sustancialmente desde su creación a finales del siglo XIX.

A lo largo de su exposición, repasa tópicos como el papel de la memoria en los procesos de aprendizaje, el uso de la lectura como método de estudio, la absurdidad de los requerimientos académicos, el uso de test como método evaluador, el influjo de la universidad sobre la educación preuniversitaria, etc. (ÍBIDEM 118):

Para entender por qué las universidades son de la manera que son, es instructivo intentar entender las 10 cosas siguientes:

- Por qué dan clases los profesores
- De qué dan clases los profesores
- Cómo se establecen los requisitos [académicos] en la universidad
- Qué esperan los estudiantes
- Cómo deciden los estudiantes qué estudiar
- Cómo ven los empleadores a los egresados
- Cómo ven las escuelas de doctorado a los egresados.
- El papel de las notas y los test
- El papel de la certificación [profesional]
- Por qué las administraciones universitarias no hacen nada sobre esto.

Su método se puede considerar “socrático”, en el sentido de que plantea preguntas que generan respuestas que a su vez generan nuevas preguntas. Se debe reconocer, no obstante, que en ocasiones abusa de la experiencia personal y el lenguaje coloquial a la hora de justificar sus opiniones o razonamientos. Este abuso se minimiza con el hecho de su larga trayectoria en instituciones de primer nivel académico, y también por la calidad de su investigación en

inteligencia artificial (se le considera uno de los pioneros en esta disciplina) y procesos de aprendizaje, aún hoy citada y utilizada. A pesar de ser un texto ensayístico, se percibe la pertinencia de los razonamientos gracias al punto de vista privilegiado desde el que se forma su opinión. De hecho, SAWYER (2006/2002, 776) considera a Schank, junto con Seymour Papert, uno de los fundadores de las Ciencias del Aprendizaje, una de las ramas jóvenes dentro del árbol de conocimiento.

Justo a Seymour Papert, discípulo estadounidense de Jean Piaget, pertenece el texto siguiente, que plantea la problemática educativa en forma de analogía. Para este autor, el problema radica en que el discurso o metáfora sobre educación se mantiene inalterado a pesar de las iniciativas innovadoras y reformistas, y lo resume así (PAPERT 1993, 62):

Una teoría caricaturesca de la teoría del conocimiento y de la escuela podría decir algo así como lo siguiente: el conocimiento está hecho de piezas atómicas denominadas hechos, conceptos y habilidades. Un buen ciudadano necesita poseer 40.000 de estos átomos. Los niños pueden adquirir 20 átomos por día. Un poco de matemática muestra que 180 días por año durante 12 años serán suficientes para conseguir meter 43.200 átomos en sus cabezas —pero la operación tendrá que estar bien organizada para que se pueda asumir algún exceso de tiempo, puesto que un porcentaje tan pequeño como el 10 por ciento podría imposibilitar que se consiga el objetivo. De esto se sigue que los técnicos a cargo (a partir de ahora maestros) tienen que seguir un cuidadoso plan (a partir de ahora currículo) que se coordina a lo largo de los 12 años. Además, se requiere que ellos anoten cada día qué átomos han ingresado en los bancos de memoria de los estudiantes. El problema del control de calidad se hace fácil con el descubrimiento de que existen relaciones jerárquicas entre los átomos. Los hechos cuelgan de los conceptos, los conceptos se pueden clasificar en asignaturas, y las asignaturas se pueden dividir en cursos académicos. Se puede construir una jerarquía de personas que concuerde con la jerarquía de conocimiento. Los maestros pueden ser supervisados por los coordinadores de currículo y los jefes de departamento, estos por los directores, y estos a su vez por los inspectores.

Una teoría semejante podría asimilarse a la analogía de construir una catedral gótica con 40.000 bloques de piedra. A todas luces, se necesita organización para llevar a cabo tal empresa. No se puede tener a trabajadores decidiendo por su cuenta que quieren poner un bloque aquí o allí solo porque les viene la inspiración. Educar a un niño es un proceso similar. Todo el mundo tiene que seguir el plan.

Esta analogía explica la concepción del sistema educativo denominada *instruccionismo*. Implica no solo conceptos pedagógicos, sino también organizativos y sociales. Los estudiantes ascienden en la escalera educativa y a

medida que suben son seleccionados a partir de las calificaciones obtenidas en las asignaturas (a través, sobre todo, de exámenes, pruebas o test). Este proceso de selección conlleva el abandono de una parte del alumnado, el denominado fracaso escolar, tal como denuncia GIMENO SACRISTÁN (2013, pos. 1960):

El fracaso es el resultado consecuente de enfrentar al alumno con una cultura pedagógica institucionalizada que se ha constituido como la dominante y teñida como la normalidad, con la posibilidad de que no sea la más adecuada. El fracaso expresa un desajuste, una disfunción del sistema escolar entre lo exigido y las posibilidades de los sujetos.

Por su parte, SCHANK (2004, 103) identifica un texto que a su juicio ejerce de “pistola humeante” para mostrar cómo la universidad domina la educación preuniversitaria. Es un documento de trabajo del *Comité de las Diez* (las diez mejores universidades de EUA), que se creó en 1892 para decidir todo lo concerniente a la educación preuniversitaria estadounidense:

Las escuelas secundarias de los Estados Unidos, consideradas como un todo, no existen con el propósito de preparar a los chicos y chicas para las universidades. Solo un porcentaje insignificante de los egresados de estas escuelas van a universidades o escuelas científicas. Su función principal es preparar para los deberes de la vida a esa pequeña proporción de todos los niños del país —una proporción pequeña en número, pero muy importante para la riqueza de la nación— que se muestran capaces de aprovechar una educación prolongada hasta los 18 años, y cuyos padres son capaces de darle el soporte mientras permanecen un periodo tan largo en la escuela. Hay, seguro, unas pocas escuelas secundarias privadas o bien dotadas en el país que tienen como objetivos principal preparar a los estudiantes para las universidades; pero el número de estas escuelas es relativamente pequeño. Un programa para la escuela secundaria dirigido a un uso nacional, por tanto, debe estar hecho para aquellos niños cuya educación no vaya más allá de la escuela secundaria.

El problema, según Schank, no estuvo en esta declaración de intenciones (“Un programa para la escuela secundaria dirigido a un uso nacional, por tanto, debe estar hecho para aquellos niños cuya educación no vaya más allá de la escuela secundaria.”) —*a priori* razonable—; el problema se generó por la naturaleza del proceso de toma de decisiones. Se pasó a comisiones integradas por profesores de los departamentos universitarios tanto este documento de intenciones como un cuestionario que debían responder para organizar el sistema educativo preuniversitario. Las comisiones fueron: latín, griego, inglés, lenguas modernas, matemáticas, historia natural, historia, geografía, y un bloque formado por física, química y astronomía. El cuestionario de 10 preguntas obtuvo respuestas unánimes en las preguntas 7 y 8 (ÍBIDEM 110–111):

Al final de este informe, se encuentra algo curioso. ¿Recuerdan las preguntas que cada conferencia tenía que tratar? Aquí está una parte de su respuesta:

1. ¿Debería la asignatura ser tratada de manera diferente según si los alumnos van a la universidad, o si van a una escuela científica o si, es de suponer, no van a ninguna de las dos?
2. ¿A qué edad debería empezar esta diferenciación, si se recomienda alguna?

La séptima pregunta fue contestada en negativo unánimemente por las Conferencias, y la octava por tanto no necesita contestación. Dicho de otra manera, **tratemos a todos los estudiantes como si fueran a ir a la universidad**. Esta respuesta tuvo profundas implicaciones para cualquiera que fuera a la universidad después de 1892. [Destacado mío]

En perspectiva, no resulta extraño (ÍBIDEM 104–105):

¿Y cuáles fueron los resultados de estas conferencias? Tengo una sorpresa asombrosa para ti. En cada conferencia, un grupo de profesores de las disciplinas en discusión decidieron que su asignatura era crítica para estudiar en educación secundaria. En la mayoría de los casos decidieron que su asignatura también era crítica en la escuela elemental. ¡Qué shock! Seguridad en el trabajo para ellos y sus colegas durante el resto de sus vidas (y para muchas más generaciones por si fuera poco).

¿Se puede trasladar esta idea a lo ocurrido en España? A mi entender, sí, al menos en cuanto a las asignaturas. Al comprobar la lista estadounidense de las comisiones del *Comité de los Diez*, recordé de inmediato el listado de las asignaturas del Bachillerato Unido Polivalente (BUP) español, dependiente de la LGE (1970), porque equivalen con el añadido de Dibujo/Expresión Artística, y Educación Física/Gimnasia a las asignaturas que cursé.

No obstante, la relevancia del trabajo de SCHANK (2004) radica en el hecho de que pone al descubierto la arbitrariedad con que se toman las decisiones en educación, sin atender, en la mayoría de las ocasiones, las necesidades de formación de los estudiantes, y cómo estas se mantienen por pura inercia durante generaciones —por no decir siglos—. Por este motivo, resultan llamativas las quejas antipedagógicas o nostálgicas, ya que los sistemas educativos, tal como explica PAPERT (1993) con su analogía de los 40.000 átomos (vid. pág. 344), continúan exactamente igual: la metáfora, el discurso, la realidad de los requerimientos no ha cambiado. Es decir, los nostálgicos y antipedagógicos ponen la venda antes de la herida, puesto que no se puede afirmar que la educación actual en España —y prácticamente en ningún país el mundo— siga un modelo constructivista.

Así pues, como resultado del Comité de las Diez de 1892, la universidad comenzó a controlar la educación en el ámbito estadounidense (ÍBIDEM 176):

La universidad domina la educación secundaria. Literalmente la dominó después de 1892 con el establecimiento del currículum preuniversitario que está en vigor hoy en día. Pero también la domina psicológicamente por ser la fuerza rectora en la motivación de cada estudiante y cada padre. Siempre que sugiero algún cambio en el currículum de educación secundaria a cualquier grupo de padres, la primera pregunta es cómo percibirán las universidades este cambio. Los padres están terriblemente asustados, mucho antes de que sus hijos entren a la educación secundaria, de que el camino que hayan elegido sus hijos sea uno de los que Harvard no aprobaría.[...]

Este dominio se manifiesta en los medios de comunicación prácticamente en cualquier lugar del mundo. Todos los años se publican noticias sobre las pruebas de acceso a la universidad, comentando las dificultades (SANMARTÍN 2016), los *rankings* de los colegios en las PAU (EL ESPAÑOL 2018), las preguntas curiosas (ROJO 2016), o las medidas de seguridad para evitar trampas (BARNÉS 2017). Estas noticias revelan, con su monótona periodicidad anual durante los meses de junio y julio, el control discursivo que ejerce la universidad, con el cual se consolidan los tópicos marcados a fuego en toda la red educativa: padres, profesores, gestores, e incluso alumnos. Como muestra, un estudiante ha contado las veces que los profesores han usado la palabra “selectividad” o “PAU” durante el curso previo a la prueba (LAS PROVINCIAS 2018):

En varios tweets, el joven estudiante ha comentado que con sus compañeros ‘celebró’ los diferentes hitos que conseguía en su recuento diario. El 27 de octubre ‘PAU’ o ‘Selectivo’ ya se había dicho 500 veces, mientras que la número 1.000 llegó el 16 de enero; las 1.500, el 23 de abril. La cifra continuó subiendo en la recta final del curso hasta llegar a las 1.702 ocasiones.

En un lugar preeminente entre estos tópicos y creencias, se asume que los exámenes y test son la mejor manera de evaluar a los estudiantes y decidir su destino profesional. SCHANK (2004, 35) no opina así, y reflexiona también sobre el tópico discursivo de que la escuela debe “enseñar a pensar” a los estudiantes:

Las personas que reflexionan sobre pensar concluyen que la cosa más importante que hay que enseñar es a pensar. Desafortunadamente, “enseñar a gente a pensar” es lo que los maestros a menudo afirman que están haciendo. Consideremos lo siguiente:

Una gran verdad es una verdad cuyo opuesto es también una gran verdad. (Thomas Mann, 1875–1955, *Essay on Freud*)

La universidad enseña a pensar. Oímos esto todo el tiempo. Hagamos una simple aseveración. Si la asignatura que un estudiante está cursando tiene una test de opción múltiple al final, no está enseñando al estudiante a pensar. Si hay argumentación, si es posible mantener puntos de vista opuestos a los del profesor y aún así estar bien; de hecho, si es posible mantener puntos de vista opuestos a los tuyos propios y aún así estar bien, entonces quizás se está aprendiendo a pensar. Sin embargo, si hay respuestas correctas y el maestro las sabe y tu trabajo es repetirlas, no se está produciendo pensamiento.

Esta repetición de aquello que el profesor/maestro dice en clase o de aquello que está en el libro de texto o de lectura (los tradicionales “controles de lectura” en cualquiera de sus formas posibles) explica también el énfasis en la memoria y el estudio a través de la lectura continuada propio de las pedagogías más tradicionalistas. Revisemos a Platón, en uno de sus textos más conocidos —y malentendidos— (ÍBIDEM 319):

Platón no pensaba que ser educado era un asunto de leer. De hecho, Sócrates pensaba que los libros eran en general una mala idea:

Sócrates: Ahora, que eres el padre de las letras, has sido conducido por tus afectos a adscribirles un poder opuesto al que realmente poseen. Porque esta invención producirá olvido en las mentes de aquellos que aprendan a usarla, porque no practicarán su memoria. Su confianza en la escritura, producida por personajes externos que no son parte de ellos mismos, desanimará el uso de su propia memoria dentro de ellos mismos. Has inventado un elixir no de memoria, sino de recuerdo; y ofreces a tus alumnos la apariencia de sabiduría, no verdadera sabiduría, porque ellos leerán muchas cosas sin instrucción y les parecerá, por tanto, saber muchas cosas, cuando la mayor parte de estas son desconocidas y difíciles de manejar, porque ellos no son sabios, sino que solo parecen sabios.

El *recuerdo* no es lo mismo que la *memoria*. La memoria perdura; el recuerdo perece —al menos según Platón—. No obstante, los estándares establecen aquello que se debe recordar —aunque sea durante un corto periodo de tiempo: el de realización del test— porque resultan fáciles de contabilizar (ÍBIDEM 139):

Todos los cambios reales en educación han sido impedidos por la pavorosa palabra que comienza en M: Medición. Demasiado a menudo, cuando se nos pide diseñar una nueva experiencia educacional, la pregunta siguiente es decir cómo se medirá el éxito en el curso que hemos diseñado.

Si quieres medir cosas que necesitas, necesitas enseñar cosas que sean mensurables. Para enseñar cosas que sean medibles con facilidad, tienen que haber

respuestas simples. ¿Por qué el test de biología de mi hijo es tan estúpido? Porque intenta enseñar cosas para las cuales haya respuestas de opción múltiple o que puedan contestarse rellenando los vacíos. Puede que ese curso le enseñara algo además de eso, al menos lo espero. Pero no es lo que está en el test. Y en los cursos más flojos, los profesores preparan para el test. Así que lo que significa es que estamos intentando medir porque nos interesan resultados específicos. Porque intentamos medir estos resultados, enseñamos cosas que son medibles objetivamente. Desafortunadamente, todo eso que es objetivamente mensurable es lo menos interesante del mundo. El conocimiento real en la vida no es tan objetivo. La vida real está llena de “esto funciona en determinadas circunstancias, pero en otras deberías probar esto”. En la vida real, la respuesta correcta raramente es “b.”.

Conceptos como medición, contabilidad, evaluación, control de calidad, excelencia, etc. se utilizan como piedra de toque para clasificar a los estudiantes e incluso evaluar a los profesores. ¿Pero realmente estamos los profesores calificando aquello que creemos que estamos evaluando cuando evaluamos con un examen a los estudiantes?

6.2.5 Refutación de la antipedagogía (III)

En este último apartado de refutación de la antipedagogía, uso conceptos provenientes de otras áreas que resultan familiares a pedagogos y didactas específicos. Comienzo por un malentendido generalizado que obvia el alcance y repercusiones de la distinción conceptual entre *información* y *conocimiento*. De continuo, se observa tanto en prensa generalista como en artículos académicos cómo se pasa por alto esta distinción, de enormes implicaciones para el estudio de los procesos de aprendizaje y, por ende, para el análisis de los sistemas educativos.

Los críticos con la pedagogía y cualquier tipo de consejo didáctico afirman que se debe saber mucho para así adquirir mucho conocimiento —sin caer en la cuenta de que están malentendiendo conceptos. Dos investigadores israelíes, analizan la necesidad de memorizar información en el entorno académico ante la accesibilidad a esta que proporciona Internet en la era informacional y explican así la diferencia entre *información* y *conocimiento* (BARZILAI & ZOHAR 2008, 38):

La información normalmente consiste en distintos hechos, conceptos, ideas o procedimientos. Mientras que el conocimiento es una red hecha de conexiones entre piezas de información. El conocimiento es una estructura que no existía antes de su construcción, y un estudiante debe estar activo para construir nuevo conocimiento. La información es impersonal, mientras que el

conocimiento es ‘subjetivo’ en el sentido de que dos personas no crearán exactamente el mismo conocimiento a partir de las mismas piezas de información o experiencias. Finalmente, el conocimiento está siempre contextualizado.

Las diferencias entre conocimiento e información tienen muchísimas implicaciones para la docencia y la evaluación: la transmisión de la información pide claridad mientras que facilitar la construcción de conocimiento pide un conflicto o una ambigüedad que pueda espolear la construcción de aprendizaje. El test para la adquisición de información está en la habilidad para reproducir la información o recuperarla de la memoria; el test para la adquisición de conocimiento, en contraste, está en la habilidad de aplicar conocimiento en situaciones nuevas. Estas diferencias entre información y conocimiento se resumen en la tabla 1:

Información

La información es discreta.

La información no requiere necesariamente un contexto.

La presentación de información pide claridad.

La información se puede transmitir de profesores a estudiantes. La información es impersonal.

La adquisición de la información se manifiesta en su reproducción (o recuperación de la memoria).

Conocimiento

El conocimiento se organiza en redes mentales.

El conocimiento siempre está contextualizado.

La presentación de conocimiento pide conflicto o ambigüedad.

El conocimiento no se puede transmitir de profesores a estudiantes. El conocimiento es construido por los estudiantes.

La adquisición de conocimiento se manifiesta en una nueva aplicación.

Resulta curioso constatar cómo esta misma dicotomía es sintetizada, con otra formulación y desde otra perspectiva, por CARRIÈRE & ECO (2011/2009, pos. 805-812) discutiendo sobre el futuro del libro como soporte de información y el papel de la memoria:

J[ean]. C[laude]. C[arrière]. Me parece que, a estas alturas de nuestra conversación, nos lleva a la distinción en francés entre aprendizaje (*savoir*) y conocimiento (*connaissance*). Aprendizaje es con lo que no has cargado, y que puede que no nos sea siempre útil. El conocimiento es la transformación de ese aprendizaje en una experiencia de vida. Así que quizás podemos delegar este aprendizaje que constantemente se renueva a las máquinas, y enfocar nuestras energías en el conocimiento. Esta es la manera en que debemos entender a Michel Serres. Nuestra inteligencia es todo lo que nos queda, y eso es un alivio. Deberíamos añadir que todo este debate y escrutinio sobre la memoria nos parecerá totalmente pomposo y absurdo en caso de que una crisis ecológica grave destruya la humanidad, borrándonos en un solo acontecimiento, o simplemente porque no somos capaces de sobrevivir.

En efecto, esta obsesión por memorizar compulsivamente información durante los años de formación escolar con la excusa de que “en un futuro quizás resulte útil” es un denominador común en el debate educativo. Los sistemas educativos formales con sus pruebas estandarizadas evalúan solo aquello que se acumula en la memoria sin haberse aprendido, pero no aquello que el estudiante realmente conoce. Estamos ante un “método bulímico de educación” (FIRESTEIN 2013, min 15.19):

Pues bien, uno de los problemas, por supuesto, resultan ser los exámenes. Actualmente contamos con un sistema educativo que es muy eficiente, pero es muy eficiente en una cosa bastante mala. En segundo grado [segundo de primaria], todos los niños están interesados en la ciencia, las niñas y los niños. Les gusta desarmar cosas. Tienen una gran curiosidad. Les gusta investigar las cosas. Van a los museos de ciencia. Les gusta jugar por ahí. Están en segundo grado. Están interesados. Pero para el 11 o 12 grado [cuarto de ESO], menos del 10 % tienen algún interés en la ciencia, y mucho menos el deseo de seguir una carrera en ciencias. Así que tenemos este sistema muy eficiente para ahuyentar cualquier interés en la ciencia de la cabeza de todos.

¿Es esto lo que queremos? Creo que esto viene de lo que un profesor colega mío llama “el método bulímico de educación”. Ya saben. Pueden imaginar lo que es. Atascamos sus gargantas con un montón de hechos y luego ellos los vomitan para ponerlos en un examen y todo el mundo se va a casa sin peso intelectual añadido alguno. [aclaraciones más, traducción en el enlace web de la referencia]

FIRESTEIN (2013) pone sobre el tapete otra de las grandes fijaciones de los antipedagogos: la motivación y la curiosidad. Para los antipedagogos la letra con sangre entra: el sufrimiento y el esfuerzo son inherentes al proceso de aprendizaje. Todo lo que es placentero implica puro entretenimiento o pasatiempo, pero jamás implica aprendizaje, tal como argumenta ROYO (2016, pos. 1013–1025) mientras discute respecto del aprendizaje de la música con un compañero pedagogo:

Afirmaba R.: «La regla de oro es: diviértete y sé feliz estudiando; si no, mala cosa».

Divertirse y ser feliz, le contestaba yo a R., te garantiza solo eso, que te divertirás y serás feliz (según lo que entiendas que es la felicidad), pero no te garantiza que te conviertas en un buen músico. Puestos a buscar factores que vayan en beneficio de tal propósito, el estudio, el esfuerzo y la perseverancia están mucho más cerca de garantizar el éxito que el disfrute, aunque, claro, está por ver que puedan garantizar la felicidad. Pero ¿qué la garantiza R. me replicaba que «estudiar desde la dicha y el deleite supone que se aprende y

seguro que no es una tortura». Y no puedo estar de acuerdo con tal razonamiento porque no veo la relación causa-efecto entre la dicha y el deleite y el aprendizaje. Puedo admitir, sería absurdo no hacerlo, la importancia de que algo te guste para que lo aprendas con mayor entusiasmo y también lo contrario: la dificultad añadida de aprender algo que te disgusta sobremanera. Ahora bien, estudiar desde el deleite asegura el deleite, no el aprendizaje.

Este autor, en su libro *Contra la nueva educación*, mezcla de manera inconsistente y arbitraria decenas de estos términos psicológicos sin apenas delimitarlos —y sospecho que sin haber consultado bibliografía especializada—. El fragmento siguiente desacredita, de un plumazo, todo el constructivismo y lo que denomina nueva educación saltando de un tema a otro sin, a mi juicio, un mínimo de secuenciación lógica (ÍBIDEM pos. 1825–1831):

Y, pensando racionalmente, no queda más remedio que recordar que: Ningún alumno, como norma general, es capaz de construir por sí mismo (es decir, sin un profesor que le instruya) el conocimiento. No siempre el interés antecede al esfuerzo ni todo lo que debemos aprender resulta motivador *a priori*. Instrucción y diversión no siempre van unidas. Existen verdades sólidas, aunque por supuesto revisables, que constituyen el conjunto de saberes sistematizados que un ciudadano con aspiraciones de serlo realmente debe aprender o, al menos, intentarlo, para formar parte activa de la sociedad de su tiempo. No hay ningún profesor llamado Google.

Como enmienda a ROYO (2016) sobre el papel de la motivación y el placer en los procesos de aprendizaje, aportó la sabiduría de un neurólogo —no de un pedagogo, tan despreciados por los antipedagógicos—, el cual explica lo siguiente (MORA 2013, 27):

Neuroeducación trata, con la ayuda de la neurociencia, de encontrar vías a través de las cuales poder aplicar en el aula los conocimientos que ya se poseen sobre los procesos cerebrales de la emoción, la curiosidad y la atención, y cómo estos procesos se encienden y con ellos se abren esas puertas al conocimiento a través de los mecanismos de aprendizaje y memoria. Y de estos conocimientos sacar provecho e intentar aplicarlos a los alumnos y los mismos maestros y profesores, pues está claro que para que un alumno preste atención en clase no vale exigirle sin más que lo haga. Eso sirve de bien poco, sobre todo si el profesor es aburrido y aun con un profesor activo y un tema que pudiera ser interesante. Hay que «encender» primero la emoción. Todo esto debe llevar a crear métodos y recursos capaces de evocar la curiosidad en los alumnos por aquello que se le explica. Métodos aplicados a cada edad del niño primero y después en la pubertad y la adolescencia y en el periodo universitario, y además adecuados a su propia individualidad

y a las materias que se enseñan. Métodos siempre adaptados a la alegría, al despertar, al placer y nunca al castigo. Hoy ya sabemos que «la letra con sangre no entra». El castigo, el dolor como estímulo para aprender es un método primitivo, consustancial con la supervivencia en otros tiempos duros de la humanidad. Sobrevivir durante millones de años ha significado aprender con rudeza, con dolor y con ello guardar profundo recuerdo de todo aquello que hirió o hizo daño y no volver a repetirlo. El no aprender, la persistencia en el error costaba la vida. Como, contrariamente, también lo era, por supuesto, el refuerzo y el placer como sustrato, tan fuerte como el primero, para mantener la vida. Pero cierto es que en la actualidad con el aprendizaje en los colegios nadie se juega la vida. Por eso hoy solo se debe y se puede enseñar a través de la alegría, porque conocemos bien los sustratos cerebrales de estos procesos.

En contra de la sabiduría popular, que tan bien representa ROYO (2016), los incentivos y las motivaciones están detrás de todos los procesos de aprendizaje, pero no desde la perspectiva adoptada por esa sabiduría popular. Además, por placer se entiende una situación de seguridad y confort, sin necesidad de llegar a éxtasis ni estados de euforia. El esfuerzo es consecuencia de la motivación, y con motivación positiva se aprende mucho mejor que con motivación negativa. Recordemos que en “mundos grandes” no existen soluciones correctas, sino soluciones que funcionan mejor.

Esta misma línea de razonamiento se aplica a otras de las fijaciones antipedagógicas: mantener el orden, la disciplina y la autoridad del profesor dentro del aula, tal como defiende, por ejemplo, otra militante insigne del tradicionalismo pedagógico (ENKVIST 2011, pos. 702–713):

Lurçat comparte la visión del sociólogo Émile Durkheim, según el cual es la disciplina la que permite a los niños desarrollar hábitos morales. Hacer las cosas ordenadamente y con la aprobación de un adulto da a los niños una dignidad de ciudadanos. Necesitan aprender buenas costumbres y ésa es la relación entre la instrucción y la moral. Es imposible enseñarles nada si no admiten una disciplina. Cuando aprenden todos juntos en un ambiente ordenado, saben lo que les ha costado a todos lograrlo. Los nuevos pedagogos creen que los maestros solían obligar a los alumnos a estar quietos y a escuchar por tradición o porque les gustaba imponer su autoridad. Ven como innecesaria esta disciplina, ya que consideran que lo que se enseña en la primaria lo pueden construir los alumnos sin ayuda, y descartan la explicación explícita y la autoridad del profesor como un modo de facilitar el proceso de aprendizaje. Lurçat se opone a este pensamiento. En primaria, cree, los alumnos tienen que aprender buenas costumbres de trabajo y de lectoescritura y, además, automatizarlo todo y, si no lo logran, ponen en peligro toda

su escolarización. La falta de esta doble automatización se muestra claramente cuando llegan a la secundaria, pero entonces es tarde. Los pedagogos de hoy hablan de incluir a los excluidos, pero no dicen que los docentes, si no enseñan las buenas costumbres desde primaria, excluyen a sus alumnos de la posibilidad de aprender. Tampoco dicen que los alumnos se autoexcluyen si se niegan a esforzarse.

Los antipedagogos se quejan de que los estudiantes no atienden —como se supone que sucedía en un pasado mitificado— y no prestan la suficiente atención. De nuevo, MORA (2013, 82), rebate esta tentación:

Sabemos bien que para que un alumno preste atención en la clase no vale simplemente pedirle o exigirle que lo haga. Esto sirve de bien poco, sobre todo si el profesor es aburrido pero también con un profesor activo y un tema que *a priori* fuera interesante. La atención hay que evocarla por mecanismos que la psicología y la ciencia cognitiva comienza a desentrañar. Uno de ellos, si no el principal, es evocar la curiosidad en el alumno por aquello que se le explica. La atención sigue a la curiosidad sin necesidad de pedírselo al alumno.

Esta idea, sin duda, se correlaciona con la cantidad de tiempo dedicado por un profesor a mantener el orden en una aula de educación secundaria. Según TALIS (2013, 125), España aparece por debajo de la media de la OCDE en tiempo dedicado a “dar clase” puesto que está por encima de la media en tiempo dedicado a “mantener el orden”:

Resulta interesante destacar que un 5 % de profesores en Japón dice utilizar menos del 30 % de su tiempo de clase a la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos; en España el 5 % de los profesores asegura que utiliza menos del 50 % de su clase a esa tarea. Se trata este sin duda de un dato preocupante que requiere investigaciones posteriores con la finalidad de buscar las causas de esta pérdida de tiempo y ponerle remedio.

En España, un 25 % de los profesores dice emplear menos del 70 % de la clase a la enseñanza (73 % en la media OCDE); un 50 % dice utilizar más del 80 % a la enseñanza (83 % en la media OCDE); mientras otra cuarta parte del profesorado español informa que dedica a la tarea de enseñanza y aprendizaje entre un 90 % y un 96 % de su clase (entre un 89 % y un 96 % en la media OCDE).

Casi con total seguridad, una formación docente que trabajara cómo captar la atención y motivar a los estudiantes en prácticas de aula reales reduciría estas pérdidas de tiempo.

6.2.6 ¿Qué sabe la ciencia sobre los procesos de aprendizaje?

La respuesta a esta pregunta quizás sorprenda: la ciencia sabe muy poco sobre cómo se produce el aprendizaje. Se puede afirmar que estamos en los albores de la investigación educativa. No obstante, en este apartado, contextualizo el estado de la cuestión a modo de recapitulación sobre el debate antipedagógico. En primer lugar, recordemos las “asunciones de sentido común que nunca han sido comprobadas científicamente” del instruccionismo que regulan la cotidianidad de los sistemas educativos desde su creación, según SAWYER (2014/2006, 11–12):

1. El conocimiento es una colección de hechos sobre el mundo y sobre procedimientos para solucionar problemas. Los hechos son afirmaciones como “la tierra está inclinada sobre su propio eje en 23,45 grados”, y los procedimientos son instrucciones paso a paso, como las instrucciones sobre cómo hacer sumas de múltiples dígitos llevando la cantidades que sobran a la columna siguiente.
2. El objetivo de la escolarización es meter estos hechos y procedimientos en la cabeza de los estudiantes. Se considera que las personas están educadas cuando poseen una gran colección de estos hechos y procedimientos.
3. Los maestros saben estos hechos y procedimientos, y su trabajo es transmitirlos a los estudiantes.
4. Los hechos y procedimientos más simples deberían ser aprendidos primeros, seguidos por los hechos y procedimientos progresivamente más complejos. Las definiciones de “simplicidad” y “complejidad” y la secuenciación adecuada de los materiales era determinada por los profesores, por los autores de los libros de textos, o por adultos expertos como matemáticos, científicos, o historiadores —no mediante el estudio de cómo aprenden los niños en realidad—.
5. La manera de determinar el éxito de la escolarización es pasar test a los estudiantes para ver cuántos de estos hechos y procedimientos han adquirido.

Este breve resumen de los principios básicos del instruccionismo proviene del *Handbook of Learning Sciences* y se puede relacionar con la descripción de Seymour Papert citada en apartados anteriores (vid. pág. 344). El editor de este volumen (que compendia una selección de los estudios más relevantes sobre educación en el momento de su edición) explica en la introducción la historia de las “Ciencias del aprendizaje” (en plural) SAWYER (2014/2006, 12):

El objetivo de las ciencias del aprendizaje es entender mejor los procesos sociales y cognitivos que resultan en el aprendizaje más efectivo y usar este

conocimiento para rediseñar las aulas y otros entornos de aprendizaje de manera que las personas aprendan más profunda y efectivamente. Las Ciencias del Aprendizaje incluyen Ciencia Cognitiva, Psicología de la Educación, Informática, Antropología, Sociología, Ciencias de la Información, Neurociencias, Educación, Diseño de Estudios, Diseño Instruccional, y otros campos. A final de los años 80, los investigadores en estos campos que estaban estudiando el aprendizaje se dieron cuenta de que necesitaban desarrollar nuevas aproximaciones que fueran más allá de lo que sus disciplinas podían ofrecer y colaborar con otras disciplinas. El campo de las Ciencias del Aprendizaje nació en 1991, cuando se celebró la primera conferencia internacional y se publicó por primera vez la revista *Journal of the Learning Sciences*.

Esta nueva perspectiva de investigación, consolidada en los años 90, comenzó ya en los años 70, y en el año 2000 llegaron a un consenso básico (ÍBIDEM 12–13):

A medida que estudiaban de cerca el aprendizaje en los niños, los científicos descubrieron que el instruccionismo tenía graves defectos. En los años 90, después de 20 años de investigación, los científicos han llegado a un consenso sobre los siguientes hechos del aprendizaje —un consenso que fue publicado por el Consejo Nacional de Investigación de los EUA (vid. Bransford, Brown, & Cooking 2000): [...]

A continuación, el autor enumera las cinco conclusiones que se alcanzaron por consenso y que fueron publicadas en el equivalente estadounidense del Centro Superior de Investigaciones Científicas español (CSIC), el Consejo Nacional de Investigación. Cito cada una de ellas por separado (identificadas en negrita) aportando relaciones de estas con los temas que trato en este trabajo. Esta es la primera, asimilable al concepto de *competencia* (ÍBIDEM 13):

Consenso 1/5 La importancia de un entendimiento conceptual más profundo. Los estudios de los trabajadores del conocimiento demuestran que el conocimiento experto incluye hechos y procedimientos, pero simplemente adquirir esos hechos y procedimientos no prepara a una persona para rendir como un trabajador del conocimiento. El conocimiento de hechos y procedimientos solo es útil cuando una persona sabe en qué situaciones aplicarlo y modificarlo para cada nueva situación. El instruccionismo produce un tipo de aprendizaje que es muy difícil de usar fuera del aula. Cuando los estudiantes ganan un entendimiento conceptual más profundo, aprenden hechos y procedimientos de una manera mucho más útil y profunda que se transfiere al mundo real.

Desde las ciencias del aprendizaje, se considera que el instruccionismo es hijo de la revolución industrial y, como tal, reproduce un esquema industrial y

estandarizado en los sistemas educativos. En la era informacional, en la sociedad red, los trabajadores necesitan una formación diferente a la ofrecida por el modelo instruccional para una sociedad en que dominaba el trabajo repetitivo. Resulta bastante sencillo encontrar las similitudes —aunque sean parciales— entre los conceptos “entendimiento conceptual profundo” y “competencia”, tal como se utiliza, por ejemplo en DELORS *et al.* (1996) y en el aprendizaje “por competencias” promovido *a posteriori* por la Declaración de Bolonia para los sistemas universitarios europeos que se adhirieron (entre ellos, España). Se trata, sin necesidad de entrar en matices que no son objeto de este trabajo, de diferenciar *información* de *conocimiento* (BARZILAI & ZOHAR (2008), vid. pág. 349), de diferenciar *recuerdo* de *memoria* (como explica Platón en la cita recogida en la pág. 348), y de asumir que *saber* no supone *saber hacer* (en la dicotomía que plantean CARRIÈRE & ECO (2011/2009), vid. pág. 350).

Pasemos ahora al segundo hecho sobre el que existe consenso en ciencias del aprendizaje (SAWYER 2014/2006, 13):

Consenso 2/5 Centrarse en el aprendizaje además de centrarse en la docencia.

Los estudiantes no pueden aprender un entendimiento conceptual más profundo simplemente a través de una mejor instrucción. Los estudiantes solo pueden adquirirlo participando en su propio aprendizaje. La nueva ciencia del aprendizaje se centra en los procesos de aprendizaje, y también en técnicas instruccionales.

Este hecho, difícil de cuestionar desde una perspectiva racional y científica, ha sido y es ignorado por el discurso antipedagógico, que asume sin titubeos que el profesor enseña y el estudiante aprende, y que el profesor transmite conocimiento (en realidad, información) y el estudiante la descodifica y la asimila. Las facultades de Educación han estado centradas en formar al profesor para impartir clase —y en gran medida continúan igual—, pero han olvidado analizar al “receptor” de la sabiduría del profesor y, sobre todo, han obviado asumir las consecuencias de este análisis para la práctica docente.

De la misma manera que, en Medicina, existe una especialidad de Pediatría que estudia la manera en que se practica la medicina en niños y otra de Gerontología para las personas de edad avanzada, lo mismo debemos considerar en los procesos de aprendizaje: los condicionantes fisiológicos, psicológicos y sociológicos cambian con la edad. Por ejemplo, a continuación, un genetista explica en una entrevista los procesos que sufre el cerebro adolescente (BUENO 2018):

37:39 David Bueno. Mira, te comprendo muy bien. Yo soy padre de dos niños adolescentes. Y tampoco los entiendo muchas veces. Te cuento. La

adolescencia es una época de cambio brutal, radical. Y quienes menos se entienden son los adolescentes a ellos mismos. Nosotros no los entendemos, nos cuesta, pero a ellos les cuesta todavía más entenderse. Es una época de cambio radical. Pasan de ser niños y depender de sus padres para todo a ser jóvenes, adultos, que van a hacer la vida por su propia cuenta. Eso es un proceso de maduración impresionante para el cerebro. Suceden muchas cosas aquí. Sucede, por ejemplo, que se eliminan conexiones neurales. Antes, cuando hablaba de que es muy fácil hacer conexiones y muy difícil para el cerebro deshacerlas, hay una excepción: la adolescencia. Es una época en la que se produce lo que se llama “podado neuronal”. Como un árbol que podas las ramas que sobran. Pues el cerebro analiza todas aquellas conexiones que no usa, y las elimina. ¿Para qué tenerlas si no las uso? Cuando es una época importante para que trabajen con el cerebro para que las mantengan, cuantas más mejor. ¿Vale? Pero el cerebro lleva a esto. Claro, este podado significa que a veces algunas actitudes que tenían de niños, de repente desaparecen. Y hasta que no aparece la nueva conexión. . .

39:15 Gladys. La construyen, ¿no

39:16 David Bueno. Hasta que no construyen una nueva conexión parece que estén desorientados. No lo parece, están desorientados. Pero es que no hay la conexión, no la encuentran porque no existe. Tienen que hacerla de nuevo. Es la época en que madura la capacidad de raciocinio, madura el control emocional. Claro, y alguien dirá: “Control emocional y adolescentes como que no casan mucho”. No, el descontrol emocional que muestran señala, indica, que están madurando emocionalmente. ¿Cómo madura el cerebro Por ensayo y error. Ante cualquier circunstancia, ensayan una respuesta emocional. ¿Que funciona, que es bien valorada por su entorno, por los adultos? Eso queda implantado en el cerebro. Al cabo de un día, de cinco minutos, otra circunstancia. Otro ensayo emocional, a lo mejor fallido. Hacen una auténtica criaturada y todo el mundo: “Pero si parecía que estaba madurando, ¿ahora por qué hace esto?”. Porque le toca hacerlo, porque está ensayando.

En ese estado fisiológico alterado, que dura algunos años, los profesores anhelamos estudiantes de Educación Secundaria atentos y motivados a escuchar entre cinco y siete sesiones diarias de clases magistrales casi seguidas en formato de conferencia o realizar actividades de demanda cognitiva medio-alta, en un entorno cerrado y compartimentado física y temporalmente, en algunos casos masificado, tratando temas científicos y neutros, quizás fuera de sus áreas de interés y pidiendo que se concentren. Parece racionalmente ecológico asumir que la educación se debe adaptar al educado, no al revés. Como mínimo, el profesor / educador debe tomar en consideración las características de los aprendices según edad, fisiología, o contexto social. Sin duda, la selección de textos en educación literaria se debería ajustar a esta circunstancia.

Pasemos ahora al tercer consenso básico sobre educación según SAWYER (2014/2006, 13):

Consenso 3/5 Creación de entornos de aprendizaje. El trabajo de las escuelas es ayudar a los estudiantes a aprender el amplio abanico de conocimiento que se requiere para el comportamiento adulto: hechos y procedimientos, por supuesto, pero también el entendimiento conceptual profundo que les permitirá razonar sobre problemas del mundo real. La investigación en ciencias del aprendizaje ha identificado las características clave de estos entornos de aprendizaje que ayudan a los estudiantes a aprender de una manera conceptual profunda.

Los entornos de aprendizaje quizás acumulen el mayor número de críticas antipedagógicas: aprendizaje por proyectos, *flipped learning* (aprendizaje invertido), aprendizaje colaborativo, aprendizaje informal (fuera de las aulas), *elearning* (aprendizaje en línea), *mlearning* (aprendizaje con dispositivos móviles), tertulias dialógicas... En ocasiones resulta difícil seguir el ritmo de las diferentes técnicas y entornos de aprendizaje. Para el ámbito español, en *El bosque pedagógico y cómo salir de él* de José Antonio Marina podemos encontrar una relación comentada de entornos de aprendizaje y técnicas instruccionales/pedagógicas (MARINA 2017); para el anglosajón, está el ya clásico *Models of Teaching* JOYCE, WEIL & CALHOUN (2015/1972), que ha alcanzado la novena edición. No obstante, conviene recordar este aviso (CASTELLS 2001):

Los estudios sobre los usos de las tecnologías de la información y la comunicación demuestran, de nuevo, lo que los historiadores de la tecnología establecieron hace tiempo: que la tecnología solo puede cumplir su promesa en el marco de transformaciones culturales, organizativas e institucionales. Los ordenadores en la escuela son solo tan buenos como los profesores sean. Y los profesores no pueden hacer mucho a menos que la configuración organizativa de la escuela trascienda las burocracias disciplinarias de la era de la información. O bien, Internet en las universidades no puede hacer mucho en el contexto de una configuración académica que en muchos casos ha cambiado poco desde las facultades de teología preindustriales.

Castells avisa de que estos entornos, igual que la tecnología demuestra efectividad en situaciones concretas, resultan difícilmente escalables a tamaños significativos. Estas técnicas o recomendaciones pedagógicas se convierten en anecdóticas si no se modifican las inercias institucionales, es decir, si los discursos y el debate educativo no entran en el meollo del problema, que no es otro que modificar el discurso educativo en su globalidad, lo cual supone cuestionar el instruccionismo como metáfora de los procesos y organización del sistema educativo (BLACKER 2013, 99):

Aunque no es glamuroso para los educadores a los que les gusta pensar que pueden con sus actividades diarias “cambiar el mundo” [...], la historia establece que los sistemas educativos siguen de manera bastante predecible el mismo sendero que el sistema socioeconómico en el que están acomodados. Es una tesis de correspondencia demasiado obvia incluso para decir mucho sobre ella: el nazismo produce escuelas nazis; el comunismo, escuelas comunistas; el apartheid, escuelas apartheid; y el capitalismo, escuelas capitalistas, etc. [...] Las débiles contracorrientes que se observan comúnmente —por muy fuertes que puedan ser localmente— al final solo ayudan a enfatizar la dirección en que ineluctablemente fluye el caudal principal del río: hacia abajo. Por cada laboratorio escolar de inspiración Deweyana, o por cada esfuerzo holístico Waldorf, hay otras 99,9 % de escuelas americanas: lo mismo se puede decir de cada escuela Summerhill amante de la libertad en el sistema inglés y de cada escuela centrada en el niño de la Reggio-Emilia en Italia. Como en el cliché, son las excepciones que confirman la regla.

Otro aspecto de los entornos de aprendizaje está ligado con el espacio físico en que se aprende; así, MORA (2013, 139–140) explica cómo la iluminación y la configuración del espacio de aprendizaje influye en el rendimiento de los estudiantes:

¿Por qué enseñar a los estudiantes en clases amplias, con grandes ventanales y luz natural es mejor y produce más rendimiento en ellos que la enseñanza impartida en clases angostas y pobremente iluminadas? ¿En qué medida los colegios, los institutos de enseñanza media o las universidades, los institutos de enseñanza media o las universidades, que se han construido y se están construyendo en las grandes ciudades modelan la forma de ser y pensar de aquellos que se están formando? [...] Hace bastante tiempo que sabemos que los habitantes de las grandes ciudades tienen unas tasas altas de ansiedad y neurosis, de estrés crónico y, desde luego, de enfermedades mentales, entre las que sobresalen la depresión y la esquizofrenia.

Es más, hoy sabemos, por estudios de resonancia magnética nuclear, que dichas personas tienen una actividad aumentada de varias áreas del cerebro emocional, entre ellas, y en particular, la amígdala, ese detector constante de miedos, peligros y dolores, pero también de la corteza cingulada, que focaliza la atención y forma parte de la organización de toda conducta emocional. Lo que sí sabemos es que, en su origen, estas dos áreas del cerebro, junto a muchas otras, son generadoras de la cascada de mecanismos que organizan las respuestas al estrés cada vez que una persona siente que se invade su espacio mínimo personal. Y todo esto está ya entronizado, de modo inconsciente, en los cerebros del ser humano actual. ¿Hasta qué punto esto no incide en la intimidad familiar e influye en el niño y su educación? ¿Acaso todo ello no conforma un marco de percepciones y emociones que envuelve el cerebro en formación?

Resulta de justicia constatar cómo, décadas después de los análisis de Michel Foucault sobre la arquitectura de cárceles, prisiones y escuelas, es decir de las instituciones de vigilancia y castigo (FOUCAULT 2002/1975), se confirman de manera indirecta sus ideas con evidencias de otras áreas de investigación.

No obstante, respecto de los entornos de aprendizaje, se debe reconocer que se está investigando en esta línea y se está en un momento de experimentación continuada que, a la larga, dará frutos que se asumirán como sabiduría convencional al respecto, pero que de momento producen una fuerte sensación de desbarajuste y de continuos cambios en las modas pedagógicas dada la proliferación de resultados y análisis.

El cuarto consenso sobre educación se formula así (SAWYER 2014/2006, 13):

Consenso 4/5 La importancia de construir sobre los conocimientos previos del aprendiz. Los aprendices no son recipientes vacíos a la espera de ser llenados. Llegan al aula con preconcepciones sobre cómo funciona el mundo; algunas básicamente son correctas, y algunas son falsas. La mejor manera para que un niño aprenda es en un entorno que construye sobre su conocimiento previo; si la docencia no tiene en cuenta sus conocimientos previos, los estudiantes a menudo aprenden la información justa para pasar los test, y después vuelven a las creencias fuera del aula.

Centrémonos en la última oración de esta cita, que se centra en los aspectos evaluadores: “[...] los estudiantes a menudo aprenden la información justa para pasar los test, y después vuelven a las creencias de fuera del aula.” BAIN (2007/2004, 33–34) cuenta este experimento realizado en 1985 en una universidad estadounidense: se pasó un test (denominado Inventario del Concepto Básico de Fuerza) a los estudiantes de primer año de Física para comprobar cuáles eran sus creencias básicas sobre los principios del movimiento antes de comenzar la asignatura. Se observó que la mayoría de ellos, como se podía esperar, pensaban a la manera de Aristóteles: no razonaban como Newton, y no digamos ya, como Richard Feynman. Dejaron transcurrir el año académico, los estudiantes estudiaron Física Newtoniana y volvieron a pasar, varios meses después de finalizada la asignatura, exactamente el mismo test que habían realizado antes de cursar la asignatura. Los resultados sorprendieron a los profesores (ÍBIDEM):

¿Cambió la asignatura la forma de pensar de los estudiantes? La verdad es que no. Cuando acabó el curso, los dos físicos pasaron de nuevo el cuestionario y descubrieron que la asignatura había producido cambios comparativamente pequeños en la manera de pensar de los estudiantes. Incluso muchos estudiantes de «A» continuaban pensando como Aristóteles y no como Newton. Habían memorizado fórmulas y también habían aprendido a poner los

valores correctos en ellas, pero no habían cambiado sus concepciones básicas. En lugar de ello, interpretaron todo lo que habían dado sobre movimiento según el esquema intuitivo que habían traído con ellos al curso.

La sorpresa no se quedó en este punto. Después de demostrar que los estudiantes no habían modificado sus creencias, entrevistaron a algunos de estos estudiantes de manera individual mostrándoles con un experimento diseñado al efecto que estaban equivocados (ÍBIDEM):

Lo que escucharon les dejó atónitos: la mayoría de los estudiantes seguían todavía reacios a desechar sus ideas equivocadas sobre el movimiento. En lugar de ello, mantenían que en ese experimento del que acababan de ser testigo no se podía aplicar exactamente la ley del movimiento en cuestión; se trataba de un caso especial, o no se ajustaba lo suficiente bien a la teoría equivocada que ellos mantenían como auténtica. [...] Los estudiantes recurrían a todos los tipos posibles de gimnasia mental para evitar desafiar y revisar los principios básicos fundamentales que guiaban su comprensión del universo físico. Quizás aún más preocupante era el hecho de que, algunos de esos estudiantes hubieran obtenido calificaciones altas en la asignatura.

Expresado de otra manera BAIN (2014/2012, 23):

Era igual de probable —o improbable— que hubieran cambiado su comprensión los estudiantes calificados con A que los estudiantes calificado con C. Consecuentemente, algunos de los estudiantes de A no habían aprovechado más de la asignatura que los que la habían suspendido. Los mejores de la clase sólo resultaban mejores memorizando fórmulas, colocando la cifra adecuada en la ecuación y calculando la solución correcta para el examen, pero todo eso no proporcionaba reflejo alguno de lo que habían entendido de los principios del movimiento. Esto tampoco significa que las calificaciones bajas produzcan resultados mejores. Sólo quiere decir que, por lo general, las calificaciones nos dicen bien poco del aprendizaje de los estudiantes.

Este experimento también avisa sobre la necesidad de saber cuáles son las creencias de los estudiantes como inicio de todo proceso de aprendizaje significativo, que pueda transferirse de una manera útil en usos cotidianos BAIN (2007/2004, 35):

Los participantes en un congreso de 1987 sobre enseñanza de las ciencias, por ejemplo, observaron este problema en matemáticas. «Aquellos que superan con éxito el cálculo», concluyeron, «frecuentemente no tienen una comprensión conceptual de la materia ni una apreciación de su importancia» debido a que los instructores confían en ejercicios del tipo de “enchufar y que funcione”, que tienen muy poco que ver con el mundo real». Incluso cuando los

aprendices han comprendido algo de una disciplina o campo, frecuentemente son incapaces de asociar ese conocimiento con situaciones del mundo real o en contextos de resolución de problemas.

El instruccionismo insiste en un modelo transmisivo de profesor a estudiante en que lo transmitido (el currículum; los conceptos, hechos y procedimientos...) resulta más importante que los estudiantes mismos. Considera, como consecuencia lógica, que el estudiante se debe adaptar a la educación que recibe. Aquel que no se adapta —que no consiente, es decir, que disiente según la terminología de Chomsky— se queda fuera del sistema, sea o no una persona “inteligente”. MCLUHAN (1996/1967, 92) recoge esta cita de Robert Oppenheimer (uno de los padres de la bomba atómica junto con Richard Feynman) respecto de la educación y las estructuras mentales de consentimiento:

“Hay niños jugando en la calle que podrían resolver algunos de mis problemas más complicados de Física, porque tienen modos de percepción sensorial que perdí hace tiempo”.

En última instancia, el instruccionismo impone una uniformidad perceptiva e incluso ideológica que contradice uno de los principios sobre los que afirma sustentarse —al menos discursivamente—: la selección de los mejores. Los actuales sistemas educativos, justo por no adaptarse a los estudiantes y por imponer una uniformidad curricular, dejan fuera del entorno académico (e incluso profesional) a una cantidad significativa de estudiantes que, en otros entornos de aprendizaje, no serían expulsados del sistema. Esta anécdota ilustra esta idea SCHANK (2004, 59):

A los niños no se les permite encontrar algo aburrido. Mi hija le dijo a su profesor en un ensayo final de un curso sobre Faulkner de educación secundaria que encontraba a Faulkner aburrido. Le suspendieron el trabajo. Ahora bien, mi hija escribió extremadamente bien, y dio buenas razones, por lo que no era su escritura o forma de razonar lo que se había juzgado. Era su opinión. A lo mejor, Montaigne suspendió su trabajo sobre Cicerón.

A continuación, el último de los consensos:

Consenso 5/5 La importancia de la reflexión. Los estudiantes aprenden mejor cuando expresan su conocimiento mientras se desarrolla —bien a través de la conversación o a través de ensayos, informes o otras actividades—, lo cual les ofrece la oportunidad de analizar reflexivamente su estado de conocimiento.

Esta constatación legítima, por una parte, el *Learning by Doing* (el aprendizaje a través de la acción y la práctica), y por tanto, la importancia del juego, como explica MORA (2013, 119):

El niño, cuando juega y en lapsos de tiempos diferentes, repite constantemente lo que está haciendo. No, desde luego, a través de una repetición idéntica y automática, sino de manera que podríamos llamar «complementaria», esto es, desde perspectivas diferentes pero conducentes a resolver el problema. El niño, durante el juego y tratando de alcanzar los mismos fines, como ensamblar las piezas de un juego, lo repite tratando de conjuntar esas piezas (las mismas o diferentes) en tiempos y secuencias distintos. Y eso es lo que hace que junto con la satisfacción final, el logro emocional que proporciona en este caso el ensamble del juguete, se grabe más sólidamente en su cerebro. Y algo similar ocurre, por supuesto, más tarde, en el estudio del alumno adolescente y universitario en el proceso de razonamiento y el aprendizaje de nuevas ideas o conceptos, o en el aprendizaje de las matemáticas o las funciones ejecutivas. En definitiva, aprender bien y guardar memoria de esas asociaciones para luego poder evocarlas y que de verdad sirvan para construir conocimiento y memorizarlo requiere repetición constante de aquello que se aprende, unido a ese componente emocional de la experiencia.

También refuerza la idea de la corrección y el diálogo *durante* el proceso de aprendizaje como aspecto clave en la adquisición y mejora de la escritura, es decir, la evaluación formativa, como ya exponía CASSANY (1991/1987, 48–49):

Diversos estudis analitzen el paper que té la correcció en l'adquisició de l'expressió escrita. En general, sembla que la correcció és positiva i ajuda l'alumne quan es realitza durant el procés de redacció del text (per exemple, quan es corregeixen els esborranys o un esquema inicial). En canvi, no és útil quan es fa al final de tot el procés (per exemple, quan el professor corregeix les versions finals dels textos dels alumnes).

- (a) Beach (1979), amb nois i noies de 14 a 18 anys, va trobar que quan el professor avalua i corregeix els esborranys que fan els alumnes millora la qualitat final de la seva expressió. En canvi, l'auto-avaluació feta pels mateixos alumnes no donava resultats positius.
- (b) Simmons (1979) va trobar que un determinat mètode de correcció (*Garrison method*), basat en entrevistes entre professor i alumne, era molt beneficiós per a l'aprenentatge. En aquest mètode, els estudiants (de 18 a 20 anys) han d'escriure molts esborranys del text i el professor comenta cadascun d'aquests passos, posant èmfasi en un sol aspecte cada vegada: primer tenir la informació rellevant i suficient, després planificar l'estructura del text i, finalment, redactar-lo.

No obstante, la corrección durante el proceso de aprendizaje choca con un obstáculo en algunos casos insalvable —y no solo por la concepción pedagógica del profesorado—: la mayor inversión de tiempo que supone para el profesor. Entran en juego tanto la cantidad de alumnos por profesor, como la cantidad de horas docentes de este. Para realizar un seguimiento durante el proceso de aprendizaje que no corrija solo los trabajos “finales” se necesita reducir las horas de docencia del profesorado sin aumentar ratios —o reducirlas en caso de masificación—.

Otra opción para obtener tiempo, menos contemplada, supondría reducir y reorganizar la carga burocrática y administrativa. El instruccionalismo también presupone que el aprendizaje se puede gestionar temporalmente como un proceso que sigue un orden predeterminado y, por tanto, el profesorado planifica las clases y programa el aprendizaje de sus estudiantes casi al detalle. Ante esta realidad cotidiana, el Consenso 5 (La importancia de la reflexión), supone casi una imposibilidad de programación: si en una aula hay 20 alumnos y la clase dura 45 minutos, cada estudiante —sin perder el tiempo en mantener el orden— dispone de dos minutos para “exponer” sus dudas al resto del grupo o al profesor y que las “resuelva” con el grupo o profesor; o de cuatro minutos en dos clases; o de ocho en tres clases. Estas cantidades de tiempo resultan inasumibles en una programación estricta y “legalista” que se debe cumplir a rajatabla para cumplir objetivos curriculares y complacer los criterios de gestión y evaluación estandarizados.

Por otra parte, una corrección durante el proceso demanda una flexibilidad de planificación y adaptabilidad horaria que el actual sistema instruccionalista dificulta. De nuevo, se choca con la organización escolar en asignaturas, grupos-clase, distribución de aulas, programaciones, etc. como impedimento para la innovación educativa. Lo verbaliza SCHANK (2006, 592) sin rodeos:

Los trimestres, las asignaturas, los test, la jornada escolar, y los horarios, no están diseñados para los estudiantes, sino para los profesores, los gestores educativos, los políticos, los edificios y las aulas en que se da clase.

Hasta aquí los consensos. Fijémonos en que son el resultado de un proceso de destilación de largos años de investigación desde diversos campos. Además, parten de una delimitación clara de lo que no funciona tan bien como se cree en los procesos de aprendizaje y contradicen la “sabiduría convencional” en educación. Son, simplemente, las hipótesis más plausibles sobre las cuales investigar y trabajar en educación. Quizás el tiempo los desmienta o los matice, pero permiten, al menos, asirse a unos principios básicos en la práctica educativa. Otro asunto muy diferente es que estos consensos se acepten en núcleos de decisión política o que se implementen por parte del

profesorado en las aulas. Los intereses contrapuestos de los diferentes nodos de la red educativa (padres, editoriales, profesores, medios de comunicación, etc.) se convierten en un escollo difícil de superar. En 1916, John Dewey, como explica SCHANK (2011, 208) ya se quejaba de este muro contra el que chocan las propuestas de innovación educativa:

John Dewey señaló, en 1916, que había estado hablando sobre aprendizaje activo durante mucho tiempo, pero que nunca nadie le escuchó —lo cual era justamente su argumento—. Estaba frustrado en su idea de cambiar el sistema. ¡En 1916! Imaginemos cómo se sentiría hoy.

Es razonable preguntar por qué el sistema nunca cambia, y quién se asegura de que no cambiará. La respuesta es obvia. Existen tantas personas con intereses creados en que las cosas permanezcan como están que el sistema básicamente no puede cambiar —al menos no por voluntad propia—.

6.3 El marco sobre la investigación lectora

De acuerdo con estos consensos, resulta imprescindible enmarcar el debate sobre la lectura en la era informacional dejando atrás creencias y prejuicios que no conducen más que a callejones sin salida. Los tres apartados siguientes tratarán cada una de las tres creencias que se han convertido en fetiches para investigadores e intelectuales que analizan la lectura y el papel de la literatura en los procesos educativos.

El primero, de clara estirpe tradicionalista, otorga a la literatura —mejor expresado, el canon literario o la alta literatura— un papel benéfico en la educación de los estudiantes: la literatura hace mejores a las personas que leen. Este mito, que denomino *Mito de los efectos benéficos de la literatura*, se relaciona con el elitismo educativo y social que manifiestan los intelectuales melancólicos en sus escritos.

El segundo mito o creencia, de inspiración ludita, sospecha de los dispositivos digitales como soporte de la lectura por su capacidad distractora. Además, amplía su efecto pernicioso también a la generalidad de procesos de aprendizaje: los dispositivos digitales no suponen avance respecto del libro como soporte de aprendizaje. Lo denominaré *Mito del peligro de leer y aprender en dispositivos digitales*.

Por último, el tercer mito reafirma la visión tradicional de la educación como un largo proceso de memorización de saber: para aprender a leer y profundizar en textos de cualquier tipo se debe acumular la mayor información posible en la mente para después activarla cuando sea necesaria. Lo denominaré *Mito de la alfabetización cultural o de la cultura general*; es decir, los

estudiantes necesitan una cultura general amplia y diversa —incluso a costa de sus intereses particulares— para poder así entender adecuadamente el mundo que los rodea. Desarrollo este mito a partir de las ideas de la alfabetización cultural (*cultural literacy*) de HIRSCH (2016) y WILLINGHAM (2009) y las rebato con argumentos de raíz constructivista y cognitiva de base piagetiana. Este último mito permite también analizar la praxis investigadora al respecto.

6.3.1 Los efectos benéficos de la literatura

Sobre la necesidad o no de la Literatura y de su utilidad se han escrito toneladas de papel durante toda la historia. Siempre se apela a un *ubi sunt* indeterminado o a la crisis de los tiempos presentes como justificantes de su necesidad y utilidad. Parece como si la Literatura en cualquiera de sus géneros —siempre son malos tiempos para la lírica y el teatro padece una mala salud de hierro— viviera en un estado de tensión permanente que la colocara en encrucijadas casi catastróficas. Nunca se ha vivido una época de esplendor literario en presente: siempre se evoca un pasado mejor y más esplendoroso.

Se suele argumentar que la literatura y la lectura ennoblecen el alma y el espíritu y que la lectura de la buena literatura —porque no toda literatura es buena literatura— permite que los hombres sobrelleven mejor los vaivenes del destino y se enfrenten a la vida con mayor entereza. En este fragmento, Lionel Trilling, epígono de Matthew Arnold (junto con T. S. Eliot, dos de los popes más insignes de la literatura anglosajona), reflexiona sobre su práctica docente a partir de la evaluación de los trabajos de sus estudiantes (TRILLING 1969, 48):

Les he invitado a que contemplaran el Abismo, han contemplado el Abismo con sentido del deber y alegría, y el Abismo les ha dado la bienvenida, con la grave reverencia propia de cuanto es digno de serio estudio, diciéndoles: “**¿No os parezco interesante? ¿Verdad que sí?** Y, además, excitante, a poco que consideréis mis profundidades y las horribles bestias que en ellas habitan. No olvidéis que conocerme contribuirá grandemente a que seáis hombres enteros, totalmente desarrollados”. [destacado mío]

En los años 50 y 60 del siglo XX, cuando se escribieron estas líneas, los profesores de literatura ya sentían el dolor de la incompreensión de los textos clásicos por parte de sus estudiantes, que no llegaban a entender “el abismo” de los textos clásicos y modernos que “contribuirán a que seáis hombres enteros, totalmente desarrollados”. Una queja que llega, con asombrosa periodicidad, hasta nuestros días (TORTOSA 2014):

Ahora le toca el turno a la Literatura. A partir del próximo curso, dos horas a la semana y vas que te matas. Además, no contarán para la nota de selectividad ni entrarán en las futuras reválidas que prevé la ley Wert. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) la llaman. ¿Se puede tener más cara? ¿Se puede ser más desaprensivo?

Arrancar de cuajo las humanidades de la enseñanza es privar a las generaciones que ahora crecen en nuestro país de un instrumento imprescindible para amueblar sus mentes y reforzar su sensibilidad.

En un acto de autocrítica, el escritor Luisgé Martín se plantea las preguntas siguientes que, una vez formuladas, ponen a prueba de manera razonable la validez de las posiciones éticas en favor de la Literatura (MARTÍN 2008):

A los niños y a los adolescentes los instigamos casi enfermizamente a que lean anunciándoles las siete plagas sino lo hacen. Pero habría que preguntarse si esa obsesión está justificada por tantas plagas como decimos... ¿Son menos corruptos los que leen? ¿Son menos despóticos en sus trabajos o en sus casas? ¿Respetan más las señales de tráfico? ¿Sienten menos cólera, saben dominarla mejor? ¿Tienen mayor clarividencia política? ¿Son menos violentos? Hace años leí un artículo —seguramente de algún norteamericano extravagante— en el que sostenía que entre los individuos de mayor nivel cultural estaban más extendidas las prácticas sadomasoquistas. No quiero poner de ejemplo a Hannibal Lecter, pero creo que la duda es razonable. Son no obstante los razonamientos desvariados de este texto, sin duda, la mejor prueba de que leer —lo hago mucho— no siempre trae provecho.

Si, como reclaman muchos nostálgicos, leer —incluso los mejores libros del canon— mejorara la raza humana como el Bálsamo de Fierabrás, estar bajo el yugo de los miembros de la República de las letras habría evitado guerras, desigualdades, el machismo y muchos otros pecados veniales y capitales. Pero, como el mismo Martín ejemplifica al principio de este mismo artículo (ÍBIDEM):

En febrero de 2001, sin embargo, los socios del Círculo del Liceo de Barcelona —quintaesencia de la quintaesencia— decidieron rechazar el ingreso en el club operístico de las diez mujeres que, después de siglo y medio de absoluta hegemonía masculina abolida en unos nuevos estatutos, habían solicitado la admisión. Entre esas mujeres —por si alguien duda de sus méritos— estaba Montserrat Caballé. Es decir, los seres más sensibles, los que se conmovían hasta el retorcimiento del alma con la música de Verdi, con la voz doliente de María Callas o con las quejas de amor de Madame Butterfly, se comportaban en la vida real como gañanes de taberna.

La alta cultura en forma de veladas operísticas, presentaciones de libros y premios literarios, o bienales de arte, remiten a un valor de la literatura y la denominada alta cultura más como un signo de distinción de clase social, de demostración de poder, y de capacidad de invertir el tiempo en lecturas por placer, que como una garantía de un pretendido refinamiento moral y ético. De esta manera, lo explicaba el sociólogo y economista estadounidense, Thorstein Veblen, discípulo de Charles Sanders Peirce, para la educación en el tránsito del siglo XIX al XX (recogido en SCHANK (2004, 60)):

Los clásicos apenas han perdido valor absoluto como valedores de respetabilidad escolástica, ya que para esta finalidad solo es necesario que el académico evidencie algo de aprendizaje que es reconocido convencionalmente como evidencia de tiempo desperdiciado; y los clásicos se prestan con gran facilidad a este uso. De hecho, hay poca duda de que se reconoce su utilidad como evidencia de tiempo desperdiciado, y además como del músculo financiero para permitirse ese desperdicio, lo cual ha asegurado a los clásicos su posición exclusiva en el esquema de la educación superior, y que los haya conducido a ser estimados como lo más honorífico de todo el aprendizaje. Sirven como las guindas decorativas del aprendizaje de clase [social] en el tiempo libre mejor que ninguna otra rama del conocimiento, y además son un medio efectivo de reputación. [Thorstein] Veblen.

Hitler mismo se preocupó de no dañar las obras de arte rapiñadas; muchos asesinos y gobernantes tiránicos fueron ávidos lectores; y todos se rodearon de intelectuales —o sus equivalentes coetáneos— como asesores. Virgilio escribió la más alta obra de la literatura latina, *La Eneida*, por encargo del emperador Augusto en busca de legitimidad en los héroes del pasado.

La lectura no garantiza grandeza moral, ni implica que todo lo que se lea es “bueno para el alma”. En más ocasiones de las deseables, los libros difunden una manipulación burda de la historia (CARRIÈRE & ECO 2011, 69–70):

J. C. C. Ambos sabemos hasta qué punto el nacionalismo y sus prejuicios han distorsionado la presentación de ciertos hechos históricos. Incluso hoy, los historiadores están a menudo, casi a pesar de ellos mismos, gobernados por la ideología explícita o implícita de su país. Mientras conversamos, los historiadores chinos están escribiendo todo tipo de sinsentidos sobre las antiguas relaciones entre China, el Tibet, y entre China y Mongolia —y esto se está enseñando en las escuelas chinas—.

Mario Vargas Llosa y Harold Bloom entran en la categoría de escritores y/o intelectuales que abominan del estado de la literatura y de los hábitos de lectura en la sociedad actual. El abandono del canon les inunda de melancolía y derrotismo, tanto en la escuela como en las librerías, en favor de nuevos géneros y medios de contar historias (VARGAS LLOSA 2012, 46–47):

Hoy vivimos la primacía de las imágenes sobre las ideas. Por eso los medios audiovisuales, el cine y la televisión y ahora Internet han ido dejando rezagados a los libros, los que, si las predicciones pesimistas de un George Steiner se confirman, pasarán dentro de no mucho tiempo a las catacumbas. (Los amantes de la anacrónica cultura libresca, como yo, no debemos lamentarlo, pues, si así ocurre, esa marginación tal vez tenga un efecto depurador y aniquile la literatura de los *best-seller*, justamente llamada basura no sólo por la superficialidad de sus historias y la indigencia de su forma, sino por su carácter efímero, de literatura de actualidad, hecha para ser consumida y desaparecer, como los jabones y las gaseosas.)

Sus quejas —como las de muchos otros— se centran en la baja calidad literaria de lo leído; nadie lee ya los clásicos, y si los lee, no los entiende. Resulta irónico, pues, que el mismo Vargas Llosa caiga en el error del que se lamenta. En *La sociedad del espectáculo*, un ensayo que roza el panfleto e incluso el libelo en algunos fragmentos por lo apocalíptico y destemplado de sus razonamientos, escribe sobre la lectura (ÍBIDEM 93–94):

Para la generación de Lionel Trilling, en cambio, la crítica literaria tenía que ver con las cuestiones centrales del quehacer humano, pues ella veía en la literatura el testimonio por excelencia de las ideas, los mitos, las creencias y los sueños que hacen funcionar a la sociedad y de las secretas frustraciones o estímulos que explican la conducta individual. Su fe en los poderes de la literatura sobre la vida era tan grande que, en uno de los ensayos de *La imaginación liberal*, Trilling se preguntaba si la mera enseñanza de la literatura no era ya, en sí, una manera de desnaturalizar el objeto de estudio: “Les he pedido a mis estudiantes que “miren el abismo” (las obras de un Eliot, un Yeats, un Joyce, un Proust) y ellos, obedientes, lo han hecho, tomado sus notas, y luego comentado: muy interesante, ¿no?”. Interesante sí, ¿pero útil? ¿para qué?

Ruego que el lector compruebe lo que dice Trilling en realidad: está transcrito y destacado unas cuantas páginas atrás (vid. pág. 367). Quien dice “muy interesante, ¿no?” no es “los estudiantes” —como cita Vargas Llosa—, sino “el Abismo”. Un distinto emisor de un mismo mensaje, lo cual implica un distinto significado, más aún si se contextualiza el fragmento original, que no argumenta lo que Vargas Llosa propone. Se trata de un error menor, pero incluso así, he consultado la edición citada en este trabajo (traducida al español) y la original en inglés de Trilling, y el sujeto (el Abismo) está claro en ambas; pero no puedo saber a ciencia cierta dónde obtuvo Vargas Llosa la cita porque... en *La civilización del espectáculo* no se adjunta ningún tipo de bibliografía.

Soy consciente de que se trata de un ensayo de divulgación y que los panfletos y libelos, como género literario, no necesitan justificación bibliográfica. Sin embargo, cuando un intelectual trata temas públicos de máximo interés, urgencia y gravedad en que existen tradiciones investigadoras rigurosas, la elección del ensayo divulgativo o el artículo periodístico trufado de figuras retóricas para descalificar al oponente dialéctico no parece, *a priori*, una estrategia adecuada (SÁNCHEZ-CUENCA 2016, 22):

Evidentemente, las diferencias entre nuestra deliberación colectiva y el conocimiento científico son muchas. No creo que nadie pretenda organizar la esfera pública según los protocolos de la investigación. El debate político no es una cuestión de ciencia. Sin embargo, algunos de sus elementos sí pueden ser de interés, sobre todo como contraste frente al enfoque del ensayismo individualista que resulta tan fatigoso en nuestro país aplicado a los asuntos públicos. Sin ir más lejos, en el debate político circulan, como he insistido a lo largo de este libro, afirmaciones de contenido causal, en las que se establecen razones por las que ciertos sucesos ocurren. Es inevitable, pues, que en nuestro debate se enfrenten distintas visiones sobre las causas y las consecuencias de fenómenos muy diversos, desde el paro al terrorismo. Una de las tareas más exigentes y difíciles en las ciencias sociales consiste en establecer relaciones causales. No estaría de más que los intelectuales más generalistas se asomaran a las dificultades que entraña concluir que un fenómeno específico es la consecuencia de una o varias causas. Si así lo hicieran, serían algo más prudentes en sus afirmaciones.

Vargas Llosa pone, por error —quizás citando de memoria—, en boca de alguien una frase equivocada para justificar argumentos propios amparándose en la *autoritas* y *gravitas* de un clásico; cometer este error demuestra cómo los sesgos inconscientes anulan el rigor y la racionalidad. Pero ante todo, se debe afear no citar en una bibliografía los textos sobre los que opina, por muy informal y ensayístico que se suponga el texto y más aún cuando la crítica se presenta de manera descarnada e incluso ofensiva (VARGAS LLOSA 2012, 202–203):

Hasta que, de pronto, empecé a sentir que muchos artistas, pensadores y escritores contemporáneos me estaban tomando el pelo. Y que no era un hecho aislado, casual y transitorio, sino un verdadero proceso del que parecían cómplices, además de ciertos creadores, sus críticos, editores, galeristas, productores, y un público de papanatas a los que aquéllos manipulaban a su gusto, haciéndoles tragar gato por liebre, por razones crematísticas y a veces por puro esnobismo.

En *La sociedad del espectáculo*, la única evidencia de sus argumentos y juicios de valor son las alusiones sin cita a otros autores. Otro premio Nobel,

pero de Economía, Daniel Kahneman, explica este tipo de anulación de la racionalidad y, sobre todo, del rigor, como *sesgo de confirmación* (KAHNEMAN 2012, 81):

Al contrario de las normas de los filósofos de la ciencia, que aconsejan poner a prueba las hipótesis intentando refutarlas, las personas (y los científicos bastante a menudo), buscan datos que sean compatibles con las creencias que tienen en ese momento.

En el ámbito académico, el sesgo de confirmación se manifiesta en el *cherry picking*: es decir, escoger del árbol o de la cesta solo las cerezas que gustan, lo cual se traduce en solo citar o seleccionar los datos que confirman el resultado que se desea obtener.

Cuando se disfruta del privilegio de poseer un altavoz tan poderoso como haber obtenido un premio Nobel de Literatura, cualquier libro publicado, acto público, o artículo en prensa impacta mucho más y ejerce una influencia mayor que, por ejemplo, estas modestas líneas de un doctorando. Por este pequeño error, un programador informático, recordaría a Vargas Llosa esa máxima de origen anónimo que aparece en los terminales de sistemas operativos basados en UNIX al utilizar permisos de administrador para realizar operaciones que ponen en riesgo la estabilidad del sistema: *With great power comes great responsibility* ('un gran poder implica una gran responsabilidad'). Sin embargo, en una sociedad-red todo juega a favor de los nodos más influyentes (SÁNCHEZ-CUENCA 2016, 22):

El caso es que, por un motivo u otro, la crítica con nombre y apellidos tiende a ser infrecuente en el mundo de las letras. De este modo, va consolidándose la impunidad a la que antes me refería. Los escritores más influyentes pueden decir casi todo lo que les venga en gana sin anticipar por ello crítica alguna. De hecho, la crítica se vuelve tan rara que quien la practica en alguna ocasión puede parecer un demente o un iluminado.

También influye en la ausencia de una crítica abierta la red de complicidades que va tejiéndose a base de encuentros en los múltiples actos culturales que jalonan la vida pública española, ya sea en forma de conferencias, mesas redondas, cursos universitarios, o bien en forma de proyectos editoriales, manifiestos o lo que se tercié. No son tantos quienes participan en la esfera pública, así que la probabilidad de que coincidan es elevada. En el momento en que se traban relaciones personales y expectativas futuras de lo que podríamos llamar "apoyo mutuo", la opción de la crítica pierde mucho de su atractivo.

Esta actitud crítica evidencia los errores de otros, con los peligros que se asumen al enfrentarse a alguien influyente por una u otra razón. De hecho,

estos peligros revelan los principios éticos que, por acción o por omisión, regulan los comportamientos de los investigadores e intelectuales respecto a su propio trabajo y al de otros (TALEB 2012, 15):

Es hora de recuperar la no bien conocida noción filosófica de compromiso doxástico, un tipo de creencia que va más allá de la palabra y por el cual nos comprometemos lo suficiente como para tomar riesgos personales. [...]

La modernidad ha reemplazado la ética por la legalidad, y la ley puede ser manipulada por un abogado. Así que expondré la transferencia de fragilidad, o más bien el robo de la antifragilidad, por personas que se aprovechan del sistema en beneficio propio. A estas personas se las debe llamar por su nombre. Los poetas y pintores son libres, *liberi poetae et pictores*, y hay varios imperativos morales severos que provienen de tal libertad. Primera regla ética: *Si ves un fraude y no dices que es un fraude, tú eres un fraude.* [Destacado en cursiva, del autor]

Por eso se necesita la crítica y, ante todo, la autocrítica, en todos los órdenes de la vida pública, como ejemplifica con su actitud MARTÍN (2008):

En el sector editorial y en el mundo literario —un castillo de hombres cultos, de cultivadores de ese gran bien espiritual que es la lectura— se encuentra la mayor concentración de individuos biliosos, marrulleros, hipócritas, envanecidos, desequilibrados y tortuosos que conozco. Incluyéndome, por supuesto, a mí mismo.

La gran obra de la literatura española cuenta la historia de un pobre hombre que, empachado de libros, salió a recorrer el mundo escudado por un analfabeto que no había leído ninguno. Todos conocemos las peripecias que les ocurrieron. Todos sabemos quién creaba los problemas y quién los resolvía luego; quién era soberbio y quién humilde; quién contemplaba la realidad y quién veía únicamente sus propias fantasías y vanaglorias. Que cada cual elija un modelo, pero que no haya excusas: todos los libros son de caballerías.

Quizás la lectura no sea tan beneficiosa como se cree y debemos plantearnos preguntas sobre la lectura de una manera más racional y negativa; es decir, sin intentar confirmar que la lectura “es buena” —por cierto, ¿qué significa que algo es bueno o malo?—, sino intentando refutar con datos y evidencias tan incuestionables como sea posible los argumentos en su contra y en su favor. Al hilo del debate sobre el futuro del libro, SCHANK & CLEARY (1995) se cuestionaban hace ya casi 30 años, cuando el libro digital apenas se vislumbraba e Internet apenas era conocido fuera de los ámbitos universitarios y empresariales:

En primer lugar, déjenme decir que me gustan los libros. Pero eso no significa que los libros son la mejor manera de presentar la información. Solo porque parece que los libros siempre han estado aquí no significa que siempre lo estarán. Para muchas personas, solo la idea de que el libro pueda desaparecer pronto es tan aterradora que es difícil tratar el tema racionalmente. [...]

La cuestión sobre los libros no es “¿existirán los libros?” sino “Los propósitos para los que los libros sirven, ¿pueden ser cumplidos mejor por otros medios?”.

Se debe recordar, tantas veces como sea necesario, que la ciencia consiste en mejorar la calidad de las preguntas: ¿y si la lectura no es la mejor manera de acceder a determinada información? Esta pregunta, en una sociedad-red globalizada, líquida e informacional, tecnologizada e hiperconectada, debería aparecer en los programas de investigación de las Facultades de Educación de todo el mundo. Pero, como explica PINKER (2013), las Humanidades parecen haberse estancado en una espiral de nostalgia:

Los diagnósticos sobre el malestar de las humanidades apuntan directamente a corrientes antiintelectuales de nuestra cultura y a la comercialización de nuestras universidades. Pero un juicio honesto tendría que tomar en consideración que una parte del daño es autoinfligido. Las humanidades aún no se han recuperado del desastre del postmodernismo, con su oscurantismo desafiante, relativismo dogmático, y sofocante corrección política. Y han fracasado en definir una agenda progresista. Varios rectores y gerentes universitarios me han expresado su lamento de que, cuando un científico entra en su despacho, es para anunciar una nueva oportunidad de investigación y pedir los recursos para llevarla a cabo. Cuando un académico de humanidades se deja caer por sus despachos, es para suplicar respeto por la manera en que se han hecho siempre las cosas.

En un estilo menos agresivo, pero igual de contundente, se expresaban ya en los años 60 del siglo XX MCLUHAN & FIORE (1996/1967, 76–77) cuando explican esta actitud ante el cambio:

Cuando nos enfrentamos a una situación totalmente nueva, tendemos siempre a identificarnos con los objetos, con el aroma de nuestro pasado más reciente. Nosotros miramos al presente a través del retrovisor. Vamos marcha atrás hacia el futuro. Los suburbios viven imaginariamente en una tierra de Bonanza.

Pocas páginas después, añaden (ÍBIDEM 100):

A los jóvenes de hoy no se les permite acercarse a la herencia tradicional de la humanidad a través de la puerta de la conciencia tecnológica. La sociedad de retrovisor les cierra esta única puerta posible para ellos en las narices.

Vivimos en una sociedad en que intelectuales melancólicos, como los denomina el Catedrático de Literatura de la UB Jordi Gracia, y con una difusión mediática muy potente, están difundiendo un mensaje nostálgico, de escasa utilidad, que no beneficia en nada a la promoción de la lectura, y que enrarece el debate sobre educación y lectura (GRACIA 2011, 290–296):

Y es que nadie ha visto que la modalidad desdeñosa de la melancolía y de la queja haya alentado en la gente ganas de hacer las cosas bien; nadie sabe de un castigo que haya dado fuerza al castigado para mejorar algo (sí ingenio para eludir otro castigo); nadie sabe de una melancolía desengañada como fuente de acción vital fértil y feliz, así que el único efecto esperable de la diseminación de ese discurso consiste en la exaltación del melancólico como oráculo que ve lo que los demás no ven y la creación de una suerte de secta propicia a dismantelar los pocos restos de confianza que la brega diaria concede a todos. El efecto es corruptor, por tanto, porque concede un crédito desenfocado y excesivo al intelectual que desestima el valor real de la actividad cotidiana. Y, como escribió Emerson a otro propósito, *l'ennui*, el descontento melancólico, el tedio, se convierten así «en una enfermedad que acorta la vida y despoja al día de su luz».

En una urgencia desmedida e irracional, el discurso alarmista, apocalíptico y desenfocado de estos nostálgicos y los antipedagógicos citados anteriormente, empuja a muchos padres de los niños de Educación Primaria, e incluso de Infantil a, por ejemplo, exigir que sus hijos aprendan a leer y escribir cuanto antes mejor, y no resulta extraño que acaben influyendo, por pura insistencia, en las prácticas docentes, el tipo de material de aprendizaje, y las prácticas evaluadoras. En una entrevista, MORA (2017) advierte:

[...] La educación tampoco ha cambiado en los últimos 200 años y ya disponemos de algunas evidencias que hacen urgente esa transformación. Hay que rediseñar la forma de enseñar.

P: ¿Cuáles son las certezas que ya se pueden aplicar?

R: Una de ellas es la edad a la que se debe aprender a leer. Hoy sabemos que los circuitos neuronales que codifican para transformar de grafema a fonema, lo que lees a lo que dices, no terminan de conformar las conexiones sinápticas hasta los seis años. Si los circuitos que te van a permitir aprender a leer no están conformados, se podrá enseñar con látigo, con sacrificio, con sufrimiento, pero no de forma natural. Si se empieza a los seis, en poquísimo tiempo se aprenderá, mientras que si se hace a los cuatro, igual se consigue pero con un enorme sufrimiento. Todo lo que es doloroso tiendes a escupirlo, no lo quieres, mientras que lo que es placentero tratas de repetirlo.

Este hecho fisiológico, no opinable, implica una cadena de decisiones educativas que deberían investigarse y, sobre todo, implementarse. Si el alumnado no está preparado cognitivamente para aprender a leer hasta segundo de educación primaria: ¿por qué aparece la “iniciación a la escritura” en el currículum de educación infantil?; ¿por qué se venden libros de texto o materiales escolares para educación infantil o primeros años de educación primaria con instrucciones escritas para los escolares?; ¿por qué se formulan en segundo o tercero de educación primaria problemas matemáticos o análisis metalingüísticos que no están en consonancia con la maduración cognitiva de los aprendices?; ¿por qué algunos psicólogos, pedagogos, logopedas, o especialistas de audición y lenguaje atienden problemas fonológicos y de escritura (fruto de la inmadurez cognitiva, es decir, que se solucionan solos con el crecimiento) o “estimulan tempranamente” en escritura a niños menores de cinco años?; ¿por qué muchos maestros no se plantean estas preguntas y, en su lugar, se refugian en los cómodos parámetros de los contenidos curriculares y el conteo de faltas de ortografía o de fallos en controles de lectura durante la educación primaria?; ¿por qué en lugar de utilizar el Informe PISA para ahondar en la proverbial mala salud de la lectura en España, no se observa la evolución de la comprensión lectora en los países que sí que se esperan a los seis años para empezar a trabajar la lectura?

Antes estos retos de gran envergadura que plantea la era informacional y la tecnología digital a los procesos de difusión y recepción literaria, el discurso simplista, nostálgico y antipedagógico de estos intelectuales contamina el debate con argumentos reduccionistas propios de otra época. Resulta muy llamativo que algunos literatos o intelectuales de renombre se ofrezcan a prologar libelos antipedagógicos o luditas de ínfima calidad en la exposición de ideas: Fernando Savater prologa MORENO CASTILLO (2007); Eduardo Mendoza, MORENO CASTILLO (2010); Antonio Muñoz Molina, ROYO (2016); y Arcadi Espada, MORENO CASTILLO (2016). Lo resume así GRACIA (2011, pos. 300–305):

El cansino desprecio por la realidad de las letras y de los medios contemporáneos genera en la gente de buena fe la culpa de no hacer más para tener contentos a intelectuales tan severos y redobla la sensación de esterilidad de ese saber. Mientras se llenan la boca los intelectuales apocalípticos con el descrédito de la cultura humanística están alimentando la inercia que denuncian. Su actitud está avalada por la autoridad de sus trayectorias, pero suele servir para recordar su exquisita excepcionalidad, porque desde luego entre la nómina de los degradados no están ellos. El público inerme reconoce –en algunos más que en otros– voces informadas cuyos diagnósticos toman en serio y creen de buena fe que la cultura se dirige al peor descalabro de la historia (en el marco incomparable de la riquísima historia intelectual española...).

6.3.2 El peligro de leer y aprender en dispositivos digitales

La pulsión ludita persigue a la humanidad desde sus orígenes. Cada época manifiesta sus fobias y fijaciones. En los albores del siglo XX, los periódicos estadounidenses avisaban de los peligros de la electricidad y la iluminación de las casas, porque los maleantes podían vigilar si las mujeres estaban solas en casa y, por tanto, asaltarlas —tanto a las casas como a las mujeres—; también prevenían de los efectos de la velocidad en las mujeres embarazadas, por lo que debían evitar los nuevos y veloces trenes si no deseaban que se provocara un aborto espontáneo. La directora de investigación en Interacción y Experiencia de Intel en el año 2011, Genevieve Bell, aporta los dos ejemplos anteriores de lo que denomina pánico moral y que se centra en los efectos que cualquier tecnología puede causar en los cuerpos de mujeres y niños. Según BELL (2011), una tecnología provoca pánico moral cuando cumple las tres condiciones siguientes:

Tiene que cambiar tu relación con el tiempo.

Tiene que cambiar tu relación con el espacio.

Tiene que cambiar tu relación con otras personas.

La lectura en dispositivos digitales cumple las tres condiciones y resulta, pues, terreno abonado para este pánico moral ludita. Relacionemos estas condiciones con la lectura en dispositivos digitales. Respecto del tiempo, cabe considerar, como mínimo, estos factores:

- Se puede obtener un libro en un dispositivo digital en apenas unos segundos, sin utilizar el tiempo para desplazarse a una librería o biblioteca.
- Se puede realizar consultas de términos con los buscadores incluidos en las aplicaciones de lectura, con el ahorro de tiempo que supone respecto al papel, página a página. También ahorran tiempo en la consulta de material de repertorio, como diccionarios, enciclopedias o corpus textuales..
- Otro efecto ligado al tiempo quizás menos visible pero trascendente, es la accesibilidad, en algunos casos gratuita, a grandes corpus de textos, lo cual implica no invertir dinero en comprar determinados libros o materiales. El dinero se obtiene del trabajo, el cual supone tiempo: por tanto, la gratuidad implica un beneficio también temporal; se obtiene acceso a más material con menos tiempo de trabajo. Umberto Eco comenta este aspecto sobre el corpus de textos de la *Patrología Latina* (CARRIÈRE & ECO 2012/2009, pos. 208–213):

U[mberto]. E[co]. Hace unos años, un CD-ROM de la Patrología Latina de Jacques-Paul Migne estaba en el mercado por 50.000 dólares. Como resultado, solo las grandes bibliotecas podían comprar la Patrología, no los pobres académicos (dicho esto, los medievalistas pronto comenzamos a copiarlo alegremente). En estos días, lo único que tienes que hacer es suscribirte y puedes consultar la Patrología en línea. Lo mismo se aplica a la Enciclopedia de Diderot, que primero la vendía el editor de diccionarios Robert en CD-ROM. Hoy, la puedo usar en línea sin coste.

Sobre cómo los dispositivos digitales alteran nuestra relación con el espacio respecto de la lectura, se puede decir que:

- Se ahorra espacio de almacenamiento, tanto en casa o en una biblioteca, como en transporte. Así, para uso personal o profesional, se puede leer o consultar prácticamente en cualquier sitio una cantidad ingente de libros. Cualquier dispositivo de lectura puede almacenar o acceder en línea a cientos e incluso miles de libros.
- Por la misma razón que los factores ligados al tiempo, se puede comprar libros, o consultar enciclopedias o libros de repertorio (como la *Patrología Latina* citada unas líneas más arriba) sin necesidad de desplazarse a una librería o una biblioteca.
- Permite que personas con discapacidad visual agranden la tipografía del texto y puedan volver a leer: el espacio de lectura en un dispositivo digital es dinámico, no estático.
- La adquisición de derechos sobre un libro digital implica que, en caso de —supongamos— un incendio que destruya el dispositivo de lectura, solo con comprar un nuevo dispositivo se puede leer de nuevo el libro. No se adquiere el libro como objeto físico, que ocupa un espacio, sino como objeto virtual. Las catástrofes habituales que sufren los libros de papel (incendios, humedad, polillas y carcomas, mascotas come-papel, niños armados de tijeras o rotuladores...) pueden afectar en alguna medida al soporte físico del dispositivo, pero no al objeto virtual. En caso de, por ejemplo, robo o incendio de un dispositivo, se pierde el dispositivo, pero los libros, con sus marcas de lectura y anotaciones perduran incólumes en “la nube”.

Por último, los dispositivos digitales también modifican la relación entre personas:

1. Se puede saber, al menos en el Kindle de Amazon, qué fragmentos son los más subrayados por los lectores, lo cual da pistas al lector sobre las preferencias de otros lectores e incluso se puede utilizar para elaborar investigaciones o estudios de mercado. Se socializa, a voluntad —es decir, en caso de que el lector lo desee— el acto de leer.
2. No obstante, el cambio más importante está en el cambio drástico del modelo de negocio. La relación entre autor, editor, distribuidor, libro y lector cambia. Se abarata los costes de almacenamiento y distribución; en general, los lectores pueden adquirir libros digitales a menor precio que los de papel; aumenta la autoedición y, también, el margen de beneficio al que pueden aspirar los autores; y aumenta, por último, la importancia de los distribuidores (ejemplo paradigmático, Amazon) en el mundo del libro.
3. Se dificulta el préstamo o la venta de libros digitales entre particulares, dadas las fuertes restricciones de la protección digital de derechos de autor y edición (DRM, por Digital Rights Management) incluidas en los ficheros digitales.

Los luditas, sin embargo, no consideran beneficiosos estos cambios y apelan a las razones siguientes ligadas a la fisicidad del libro para remarcar la superioridad del papel sobre los dispositivos digitales como soporte de lectura, tal como recoge BARON (2013, 198) y que parafraseo en estos ocho puntos:

1. Es más fácil identificar las portadas en las estanterías y más difícil encontrar o recordar el lugar en que están en un dispositivo digital.
2. Es más fácil recordar un pasaje de un libro gracias a la memoria visual (la posición en la página o si está en página derecha o izquierda).
3. Es más fácil “navegar” por un libro, solo yendo atrás y adelante en las páginas.
4. Es más fácil ser consciente de las páginas que quedan por leer en un libro gracias a la sensación táctil o el peso del libro.
5. Es más fácil anotar.
6. Es imposible establecer una relación táctil u olfativa con un dispositivo electrónico.
7. Es menos perjudicial para los ojos leer en un libro que en un dispositivo digital generalista [tablet, pantalla de ordenador, o teléfono móvil]. No existe diferencia entre un *e-reader* [con tinta electrónica] y un libro.

8. Es más fácil de mantener: no hay batería o actualizaciones de *software*.

Casi todas estas razones provocan sonrojo analizadas con un poco de distanciamiento emocional. Por ejemplo, buscar fragmentos de textos o concordancias de conceptos en papel jamás es más rápido y más eficiente en papel que en un dispositivo digital. Este planteamiento resulta incluso absurdo para quien haya trabajado en entornos profesionales con un dispositivo digital. Si ahora mismo deseo localizar la cantidad de veces en que he usado la palabra “educación” o la expresión “rendición de cuentas” en este trabajo, no imprimiría el trabajo y me pondría a subrayar la impresión para después manualmente realizar el índice; simplemente, abriría el buscador en el menú de la aplicación y las obtendría; más incluso, con la herramienta de índice podría localizar todas las apariciones de esta palabra y otras expresiones en minutos.

Como ejemplo, todos los índices de esta tesis doctoral no me han ocupado más de un día de trabajo. En papel, no podrían llevarse a cabo en ese plazo. Además, si un índice de contenidos, conceptos o autores se elabora a mano, un cambio en la paginación obliga a revisar todas y cada una de las referencias. En los dispositivos digitales, los índices son dinámicos y se regeneran con las modificaciones en la paginación. ¿Por qué la Biblia y otros textos sagrados están divididos en versículos? No solo porque provienen en su mayoría de recitación versificada, sino también porque así se puede citar el versículo y localizar un fragmento al margen de la edición del texto. Uno de los aspectos primordiales de la erudición en la antigüedad consistía en encontrar concordancias conceptuales y léxicas en distintos libros del corpus sagrado. ¿Cómo? Citando versículos.

Se puede alegar que la memoria visual ayuda a recordar en qué posición de la hoja estaba un fragmento o en qué posición de la estantería está guardado el libro que se busca. . . Pero se debe insistir en la absurdidad del planteamiento: si alguien recordara un fragmento sobre el amor en el Quijote de un libro de texto en papel, que está en página izquierda con un dibujo de Sancho al pie de página, lo encontraría más fácilmente en la versión digital del mismo libro, puesto que buscando “amor” o “quijote” le supondría apenas segundos encontrarlo en el buscador.

Sobre el ejemplo ludita de la estantería no cabe discusión: en Google-Books, en Amazon, o en el buscador web de la biblioteca de cualquier universidad se encuentran los libros con una facilidad pasmosa. En el navegador de mi biblioteca en la aplicación Kindle de mi ordenador portátil, están el centenar de libros adquiridos durante esta última década en formato digital. Los puedo ordenar por autor, título, fecha de compra. . . , puedo acceder a

fichas de lectura, a mis anotaciones (cómodamente realizadas con mi teclado o en una tablet), a mis subrayados y a los de otros usuarios. . .

Sobre la navegación en un libro digital o en papel, o sobre la sensación de saber por el peso si se está acabando o no, también cabe acusar de desconocimiento de los dispositivos digitales a quien alega semejantes argumentos: en todas las aplicaciones de lectura hay una barra de progreso de lectura (visible o no a voluntad del usuario); también, el índice de contenidos del libro se puede visibilizar en un lateral para desplazarse a otra parte del libro; o marcar, como con un marcapáginas o doblando el ángulo de una hoja de papel, puntos interesantes a los que se desea acceder de inmediato.

Sobre la fisicidad del libro (peso, olor y tacto) también hay muy poco que comentar de manera desapasionada. Menos aún de la sensualidad del libro aducida por MOLINA FOIX (2011) apelando a «El tacto y la inmanencia de los libros son, para el *amateur*, variaciones del cuerpo trabajado y manoseado, una manera de amar». Del olor, la misma BARON (2013, 199) argumenta que:

De la misma manera que algunos sujetos de mis investigaciones consideraron que el tacto y el olor de los libros como vitales en la experiencia lectora, la gente de hace un siglo puede que hubiera mostrado sentimientos parecidos sobre sus caballos y el hecho de viajar.

Resulta fácil imaginar a un ludita de principio de siglo XX quejándose de la velocidad de los coches, porque no le permite disfrutar del paisaje o de la sensación de sentir el viento en la cara —o del olor de las deposiciones de los caballos mientras se viaja o acumuladas en las calles—. Estas explicaciones, consideradas en perspectiva, no pueden tomarse en serio. Son, en todo caso, síntomas del pánico moral tal como explica BELL (2011). Más que una justificación racional, evidencian rechazo al cambio y poca adaptabilidad a nuevos entornos.

Quizás parece más razonable el criterio de la fatiga visual: pero ni siquiera este se mantiene en pie. Cansa “trabajar” con el sentido de la vista o estar concentrado visualmente en una tarea mucho tiempo, al margen del soporte en que se acceda al texto. ¿Acaso no cansa leer durante horas en papel? *Sola dosis facit venenum* como dijo Paracelso: “La dosis hace al veneno”. Un atleta o un agricultor tradicional padecerá de los huesos y articulaciones con la edad; un administrativo o un diseñador gráfico, de epicondilitis (inflamación de los tendones del codo) por el uso del ratón del ordenador; un minero, de los pulmones y los oídos; y un lector ávido, de los ojos.

De nuevo, se plantean tópicos que desenfocan el problema sobre la lectura en dispositivos digitales. No se debe asociar una enfermedad profesional, propia de la actividad que se realiza como medio de vida, con un riesgo para

la infancia o con un supuesto aumento desmesurado de diagnósticos de una determinada dolencia. Por ejemplo, el aumento de la miopía en las sociedades occidentales no se relaciona con los peligros de leer en dispositivos digitales, sino con la cantidad de horas que los ojos se exponen al sol y miran a lo lejos (LILLO 2021):

En efecto, se ha comprobado que lo que tienen en común los niños con mucha actividad lectora, ya sea en papel o en pantalla digital, es que están menos expuestos a la luz solar durante el día. De hecho, se ha demostrado recientemente que, efectivamente, hay una relación entre miopía y la ausencia de luz solar.

Al parecer, la radiación solar (especialmente la radiación de alta energía, como la de la luz azul y violeta) estimularía la liberación de dopamina por las células amacrinas de la retina (otro tipo celular diferente a los fotorreceptores). Eso inhibiría el crecimiento del ojo, evitando el alargamiento típico que da lugar a la miopía. [...]

En suma, todo apunta a que ni los libros ni los dispositivos electrónicos son los culpables directos del incremento de miopía en el mundo. Solo se han convertido en los cómplices de este fenómeno al mantener apartados a los niños de la luz del sol.

Por tanto, si se lee en papel y no en dispositivos digitales, y se continúa con el mismo ritmo de horas de exposición solar y de mirar a lo lejos, la probabilidad estadística de padecer miopía no disminuye significativamente. Resulta casi imposible encontrar una noticia sobre los peligros inminentes del uso del ratón como una manera de desacreditar el uso de ordenadores en el lugar de trabajo. Simplemente, se asume el riesgo y se realizan recomendaciones de descanso y ergonomía, pero no se anuncian plagas bíblicas sobre los peligros para los codos de los niños —como sí que sucede con la lectura o el aprendizaje en dispositivos digitales—.

El último razonamiento sobre la fisicidad del libro, el referido a la no necesidad de mantenimiento de los libros de papel y la necesidad de batería de los dispositivos digitales, cabe dar la razón con reservas a los luditas. Cabe considerar al libro como un artefacto, en muchos sentidos, perfecto CARRIÈRE & ECO (2011/2009, pos. 134–141):

U. E. Una de estas dos cosas sucederá: o el libro continuará siendo el medio para la lectura, o su reemplazo se parecerá a lo que siempre ha sido, incluso antes de la invención de la imprenta. Las alteraciones del libro como objeto no han modificado ni su función ni su gramática en más de 500 años. El libro es como una cuchara, las tijeras, el martillo, la rueda. Una vez inventado, no puede mejorarse. Cuando los diseñadores intentan mejorar algo como

un abridor de botellas de vino, su éxito es muy limitado; la mayoría de sus ‘mejoras’ incluso no funcionan. Philippe Starck intentó un escurridor de limones innovador; quizás su versión es muy elegante, pero deja pasar las semillas. El libro ha sido testado a conciencia, y es muy difícil ver cómo se puede mejorar para sus usos actuales. Quizás evolucione en términos de componentes; a lo mejor las páginas ya no se hacen más de papel. Pero será la misma cosa.

Esto nos conduce de nuevo, a la pregunta quizás más razonable de la funcionalidad del libro para determinados usos; tal vez para investigar y estudiar, para trabajar en entornos profesionales con información escrita, el libro electrónico cumpla mejor la función que el libro de papel, pero para el tiempo libre y la lectura por placer de largo aliento, el papel resiste —y resistirá— (ÍBIDEM pos. 143–150):

U. E. No hay duda de que un abogado podría llevarse la documentación de 25.000 páginas de sus casos más fácilmente si estuvieran cargadas dentro de un ebook. En muchas áreas, el libro electrónico resultará ser sorprendentemente práctico. Pero no estoy aún convencido —incluso con la tecnología de lectura de primera categoría— de que sea particularmente recomendable leer *Guerra y paz* en un *e-book*. Ya veremos. Es casi seguro que no podremos leer nuestras ediciones de Tolstoi siempre, o de hecho, ninguno de los libros de nuestra colección que están impresos en pasta de papel, porque están empezando a descomponerse. Las ediciones de Gallimard y Vrin de los años 50 ya están casi descompuestas. Incluso no puedo sacar de la estantería mi copia de *El espíritu de la filosofía medieval* de Étienne Gilson, que me sirvió tan bien mientras escribía mi tesis. Las páginas se caen a pedazos literalmente. Por supuesto, podría comprar una nueva edición, pero estoy ligado a la vieja, con sus anotaciones en diferentes colores que cuentan la historia de mis diferentes lecturas.

Además, Carrière y Eco nos recuerdan que los libros se estropean y no duran para la eternidad —como tampoco los dispositivos digitales—. Ponernos en lo peor (una guerra nuclear que nos devuelva a la Edad Media) para justificar el libro en papel como herramienta o soporte superior a lo digital, supone una línea de argumentación claramente apocalíptica: considerar una herramienta superior a otra por cómo se comportaría en un situación extrema cuando no vivimos en ese contexto atenta contra la racionalidad básica. En última instancia, sobre la fisicidad del libro y los dispositivos digitales, y a la vista de que vivimos en un entorno electrificado y con conexión a Internet, parece que estos criterios de contraste entre libros digitales y papel deben enmarcarse discursivamente de otra manera y, sobre todo, investigarse desde preguntas y perspectivas diferentes.

Más profundas e interesantes parecen las prevenciones cognitivas y didácticas respecto de la lectura y el aprendizaje en dispositivos digitales. La misma investigadora (BARON 2013, 197–198) sintetiza “los problemas cognitivos y pedagógicos que se derivan de leer en pantalla”:

1. Pérdida de concentración a causa de distracciones (especialmente por las funciones disponibles en los dispositivos digitales). La excepción aquí pueden ser los *e-reader* que no disponen de conexión a Internet genérica (Jacobs, *Pleasures* 81, 82).
2. Cambiar la lectura lineal por la búsqueda o lectura superficial. En las memorables palabras de Joe O’Shea, un recién contratado académico en Rhodes, “Yo no leo libro per se. Entro en Google y puedo absorber información relevante rápidamente. Alguna proviene de libros. Pero sentarme y leer un libro de principio a fin no tiene sentido. No es un buen uso de mi tiempo si puedo obtener toda la información que necesito más rápido en la red.” citado en Jacobs, *Pleasures* 72). La función “Encontrar” de la lectura en línea ha creado una nueva cultura a la que he denominado en algún sitio como “alfabetización con fragmentos”. (Always On 204-06).
3. Reducir las expectativas sobre la longitud razonable de los textos. La proliferación de formatos textuales breves (mensajería instantánea, mensajes de textos, Twitter, aplicaciones para recepción de noticias, e incluso novelas para teléfonos móviles [Goodyear]) se correlaciona con percepciones de que nos falta tiempo libre para lectura prolongada (Griswold, McDonnell, and Wright) y con la tendencia del profesorado universitario de asignar lecturas cortas en línea (capítulos, artículos) en detrimento de libros enteros.
4. La asunción de que la lectura debería incluir acceso instantáneo a otros recursos. Las plataformas con acceso a Internet permiten que los usuarios, durante el acto de lectura, descubran información relevante de otras fuentes. Como indicó un sujeto del segundo estudio, lo que más le gustaba de leer en un dispositivo móvil era la capacidad de “pasar de mi libro a mis diccionarios de lengua extranjera fácilmente”.

La pérdida de concentración y las distracciones se han convertido en el gran enemigo de la educación de niños y adolescentes. Los dispositivos digitales, según sus detractores, agravan estos males, puesto que no son más que la extensión hiperconectada e interactiva de la televisión (de los medios audiovisuales) accesibles desde cualquier punto de acceso (*tablet*, *smartphone* u

ordenador). Mientras se lee en uno de estos aparatos, puede aparecer un aviso del correo electrónico, del Whatsapp, de Facebook, de Instagram. . . , o podemos “perdernos” en buscar información sobre uno de los conceptos del texto que leemos a través de los enlaces (*hyperlinks*) encadenados que aparecen. . . Sin duda, desde esta perspectiva, los artefactos electrónicos distraen del propósito final: la lectura continuada y concentrada. Como consecuencia, ya no se puede esperar que los estudiantes lean textos complejos y largos, acostumbrados como están a la lectura de fragmentos cortos y al salto continuado de esta a otra fuente.

El párrafo anterior sintetiza las ideas con un trasfondo lúdico sobre la lectura en dispositivos digitales. En su mayoría, simplificadoras y desenfocadas. En primer lugar, no se puede culpar a la herramienta por su uso. Con la electricidad se puede construir una silla eléctrica o un generador que abastezca a una comunidad aislada; con una hacha, cortar la cabeza de una persona, o la leña para cocinar una paella; y con una misma planta, se puede crear una medicina o un veneno. Si se desea leer largo y tendido de manera concentrada en un dispositivo digital, se puede desconectar a voluntad todas las conexiones a Internet o a las redes móviles de telefonía y aislarse. Más que criticar el uso de un artefacto, se debe educar en su uso.

De igual manera, no debemos culpabilizar a los dispositivos digitales de su abuso por parte de los estudiantes, ni tildar a estos de “adictos” por comportamientos obsesivos o compulsivos. Durante las primeras fases de descubrimiento de una nueva herramienta, niños y adolescentes experimentan con todo lo que les cae en las manos. La escuela debe aprender a gestionar estas actitudes hacia las nuevas tecnologías, sin caer en la actitud evitativa de la prohibición (como en el elitista colegio de Eton (POLO 2018)) o en una escuela francesa (CHRISAFIS 2018)) o la transferencia de la responsabilidad de esa gestión a familias, grandes empresas tecnológicas, y mucho menos a los propios estudiantes. Un paciente obeso con diabetes de tipo 2 que acude al médico recibirá un tratamiento farmacológico, se le recomendará una dieta para bajar peso, y se le hará un seguimiento; el médico no culpabilizará a las empresas elaboradoras de dulces o a las azucareras como responsables de la diabetes, ni reprenderá o dejará a su suerte al paciente por estar enfermo por una causa “evitable”.

Sin embargo, el punto que más llama la atención sobre los supuestos males cognitivos y pedagógicos se asocia a la brevedad y continuado salto de una lectura a otra. Aquí cabe reenfocar la problemática y aventurar la hipótesis siguiente: si la toma de decisiones educativas se centra en test de opción múltiple y respuestas cortas (textos de una longitud máxima con estructuras predeterminadas), ¿resulta lógico que la estrategia de los aprendices se centre en una lectura del mismo tipo, fragmentaria y breve? Pensemos, por

ejemplo, en las pruebas internacionales (PISA, TIMMS, PIRLS, o las pruebas diagnósticas tanto del Ministerio de Educación como de las comunidades autónomas): ¿realmente este tipo de pruebas fomentan la lectura de largo aliento de textos? Consideremos también la unidad estándar de medida de la capacidad académica de un investigador universitario: no es el libro; es el artículo, el capítulo de un libro de diversos autores, el póster, o la comunicación, géneros de aliento corto de escritura.

Planteo, pues, abiertamente que, además de la “tentación” distractora adjudicada a los dispositivos digitales, la proliferación de la lectura de textos cortos en detrimento de textos largos se refuerza con un sistema calificador que prima estas lecturas a causa de su diseño como test y/o respuestas cortas. Desde una perspectiva ecológica, es normal que estudiantes e investigadores prefieran embarcarse en la lectura y el estudio de fragmentos breves: se están adaptando al entorno de toma de decisiones que les permite medrar en la escala laboral y académica. Si se requiere respuestas breves y concretas, la lógica de supervivencia dicta buscarlas con la mayor rapidez y el menor esfuerzo posible y evitar largas y tediosas sesiones de lectura de las que se aprovecha *de facto* muy poco para el proceso calificador. ¿Para qué leer toda la obra de Foucault, o Popper, si puedo encontrar una cita o una reflexión en un artículo académico, sin pasar por el original, si después, en el proceso de evaluación solo se contabilizará la cantidad de citas aportadas o la cantidad de páginas del artículo y su ajuste a unas normas de publicación y de redacción muy concretas? ¿Para qué leer toda la información disponible sobre un tema o autor, si después en el examen el estudiante debe contestar en un límite de, por ejemplo, 300 palabras? De nuevo, sale a relucir la Ley de Campbell: el proceso evaluador interfiere en el proceso que pretende mejorar, en este caso, la lectura.

Por otra parte, cabe discutir la asunción cognitiva que subyace en la afirmación de que la lectura en dispositivos digitales distrae y provoca una lectura fragmentaria en pequeñas dosis, la que BARON (2013, 197) denomina *snippet literacy* o ‘alfabetización con fragmentos’ (en traducción mía). Esto presupone que el aprendizaje se basa en gran medida en la lectura: más en concreto, en la lectura de textos largos con concentración alta. Esta asunción, de acuerdo con los consensos sobre el aprendizaje explicados en el apartado correspondiente, resulta como mínimo sospechosa.

En caso de partir de la idea de que el aprendizaje se produce cuando el aprendiz hace y aplica, cuando comparte y discute (el método socrático del diálogo, con uno mismo o con otros), la lectura se convierte, simplemente, en uno más de los muchos medios de expresión que sirven como fuente de información para la mayoría de los aprendices en el hiperevaluado entorno educativo actual. Muchos lectores no dan el paso de dialogar interiormente o

con otros lectores cuando leen: no se cuestionan sus ideas cuando leen ideas opuestas a las suyas porque están buscando la respuesta que les demanda el test. Mi hipótesis es la misma que en la idea anterior sobre la lectura fragmentaria: este diálogo interior es en parte evitado por la calificación continuada, de acuerdo con estándares y test o con controles de lectura de respuesta cerrada y preestablecida. Pennac explicaba esta contradicción en este citadísimo pasaje de *Comme un roman* (PENNAC 2002/1992, 72):

— ¡El que jo espero és que desconnectin els walkmen i que comencin a llegir de veritat!

— No és veritat. . . El que tu esperes és que t'entreguin bones fitxes de lectura sobre les novel·les que tu els imposes, que «interpretin» correctament els poemes que tu has triat, que el dia de l'examen final analitzin gràcilment els textos de la teva llista, que «comentin» assenyadament, o que «resumeixin» intel·ligentment allò que l'examinador els posarà davant del nas aquell matí. . . Però ni l'examinador, ni tu, ni els pares, no desitgen especialment que els seus fills llegeixin. Que consti que tampoc no desitgen el contrari. Desitgen que aprovin, ¡res més!

La lectura que empatiza o discute con las ideas del escritor o de otros lectores apenas tiene cabida en un sistema educativo estricto y planificado al detalle como el actual. Justo esta libertad lectora es la que provoca beneficio “cognitivo” cuando se lee. Cuando la lectura se convierte en una mera fuente de información, esta no puede competir con otras fuentes más dinámicas que la tecnología digital proporciona: para aprender mecánica del automóvil o a desmontar un ordenador, o para aprender a buscar en un repositorio bibliográfico, un tutorial en vídeo resulta más eficaz que una explicación en un manual escrito.

Por tanto, se debe evitar asumir que, cognitivamente, la lectura profunda, concentrada de textos largos y complejos es la mejor manera de aprender: estudiar no es —tan solo— hincar los codos delante de un libro. FITZPATRICK (2012, 44) explica que quizás la “buena” lectura no se asocia inequívocamente con la linealidad y la concentración en una sola tarea:

Como demuestra la investigación de Naomi Baron, hay claras indicaciones de que la lectura en línea está más asociada con la multitarea y es ciertamente más asociativa y no lineal que el ideal de lectura en papel, en la medida que los lectores en línea navegan por los enlaces de texto en texto, y a menudo llegan a puntos de la cadena de enlaces sin un sentido claro de cómo llegaron allí. La lectura en línea tiende también a caracterizarse por la *tmesis* que Roland Barthes usa para describir la capacidad del lector en papel de saltar y leer superficialmente pasajes a voluntad. Desde luego, Barthes considera que

esta *tmesis* es uno de los sellos distintivos de la autonomía del lector a la hora de consumir textos, un modo travieso para nada asociado con el “mal” lector normalmente descrito así por saltarse pasajes o leerlos superficialmente.

El aprendizaje y la memorización, como ya he señalado con anterioridad, están ligados a las emociones y a la práctica y no suceden ni de una manera concreta planificada y estructurada ni a la misma velocidad en todos los aprendices. Un texto lleva a otro, que conduce a otro distinto, que remite a una idea diferente, que se asocia con un concepto que ya se domina. La intertextualidad y el dialogismo, trabajados por Kristeva y Bajtin desde los años sesenta del siglo XX, no implican una linealidad y secuenciación supuestamente lógica de la lectura e insisto, ni mucho menos al mismo ritmo en todos los estudiantes. Sócrates, quizás la personificación más recurrente de sabiduría en la cultura occidental, aprendía de la charla con sus contendientes dialécticos mientras paseaba, sin un patrón preestablecido de temas que tratar en un orden supuestamente lógico.

No se puede afirmar que una lectura de textos largos en un orden pre-determinado provocará un aprendizaje homogéneo y uniforme en un grupo de estudiantes. Sin embargo, puesto que el aprendizaje —tal como descubre el cognitivismo—, depende más de la interpretación del receptor que del mensaje e intención del emisor, la *tmesis* (la lectura no lineal, relacional y dialógica) explica mejor la psicología de los procesos de aprendizaje.

La lectura, pues, supone una más de las posibles maneras de aprender, y cabe añadir que no para todas las disciplinas científicas o académicas y menos aún para todas las profesiones. ¿Aprende un obrero a construir paredes leyendo? ¿Es mejor arquitecto quien mejor escribe y lee sobre arquitectura, o aquel que se involucra en muchos y diversos proyectos, dibujando planos, solucionando problemas técnicos y gestionando equipos de obra y montones de burocracia? Cabe replantearse la defensa de la lectura como **EL** método básico de aprendizaje para todas las personas y profesiones: es condición necesaria en nuestro entorno social, pero no suficiente.

Por último, una reflexión metodológica sobre las encuestas de preferencias de lectura en dispositivos de lectura. Los datos sobre lectura en dispositivos digitales o en papel se centran en gustos y preferencias, es decir, en las percepciones de los usuarios. Además, se realizan en un entorno educativo y un mercado editorial con más de cinco siglos de dominio del libro en papel. Si aún vivimos en una cultura libresca, con profesores e investigadores formados con libros de papel, con editoriales que promueven y se lucran del libro de texto en papel, con familias que acumulan libros en papel en sus estanterías, con bibliotecas y librerías atestadas de libros encuadernados, es lógico que los estudiantes muestren preferencia por los libros en papel. Lo extraño e

incluso disruptivo es que el libro y la lectura digital muestren porcentajes mínimamente significativos. Expresado en forma de analogía futbolística: no se puede esperar encontrar una cantidad significativa de fans del Real Madrid a la puerta del Camp Nou, propiedad del FC Barcelona (o viceversa, en Chamartín).

Esta cuestión metodológica está provocando un desperdicio de tiempo y recursos que se aprovecharía mejor en investigaciones mucho más pertinentes y útiles. Las humanidades, con su “cultura de retrovisor” como afirmaría McLuhan, abusan de la mirada al pasado. En una conferencia de ¡1959! respecto del uso de la televisión en las escuelas avisaba de esta tendencia a mirar hacia el pasado en la investigación y en el debate educativo (MCLUHAN 2005/1959, 8):

Por ejemplo, nuestra preocupación actual sobre los circuitos cerrados de televisión en educación presenta paralelismos a la preocupación del siglo XVI sobre si la imprenta y las lenguas vernáculas podrían llevar a cabo un trabajo educativo serio. Es en verdad como preguntar si el coche puede suplantar al caballo. Estamos perdiendo un tiempo valioso en tal retrospección estática.

Esta mirada continua al pasado, de comparación con “lo que se ha hecho siempre” está, de manera clara, evitando o ralentizando la introducción de la tecnología a escalas significativas y de manera innovadora. Cuando se investiga “cómo x mejora lo que hacemos ahora” se obtendrá, casi siempre, que “lo que hacemos ahora” funciona mejor, porque ya se sabe utilizar y se pueden aportar mil y una razones, factores o intereses que nos convencen de que “lo que hacemos ahora” funciona. En palabras de FITZPATRICK (2012, 42):

Siempre ha sido así: se asume que las nuevas tecnologías siempre son, no solo el enemigo de los sistemas establecidos, sino también una amenaza directa a la esencia de lo que es ser humano. Por esta razón, las declaraciones de declive cultural siempre manifiestan motivaciones ideológicas ocultas.

No obstante, desde el punto de la historia de la educación cabe reconocer que los avances tecnológicos apenas han hecho mella en los sistemas educativos. En un libro titulado con elocuencia *La mente parpadeante: salvando a las escuelas de la falsa promesa de la tecnología*, Todd Oppenheimer (no se debe confundir con Robert Oppenheimer, el físico), repasa la historia de los intentos de introducir los avances tecnológicos en las escuelas estadounidenses. En este libro se ejemplifican los despropósitos financieros, investigadores y de gestión cometidos en el sistema educativo estadounidense para adoptar la tecnología en las aulas. Este libro manifiesta una actitud crítica pero desde un posicionamiento no ludita, por ejemplo OPPENHEIMER (2004, pos. 223–230):

De pronto, una nueva mina de oro de oportunidad de inversión se ha abierto de golpe, en alguna manera similar a la que el mercado de la sanidad fue estimulado hace unos pocos años por la repentina convergencia de la necesidad de las personas, del interés del gobierno, y los descubrimientos científicos. Desde luego, cualquier nueva frontera de negocio tiene sus puntos complicados. En el mundo educativo, como se podría esperar, estos problemas han sido dilucidados por una serie de ingeniosos emprendedores tecnológicos que ha encontrado las oportunidades para sacar partido de la inocencia de los educadores. A lo largo de los años, su vigor expansivo ha dejado vulnerables a las aulas ante una hueste de fuerzas corruptoras, desde las financieras a las pedagógicas. En este momento, en la amplia variedad de escuelas de la nación, los ordenadores han entrado y vestido elegantemente el aula tan rápidamente con distracciones parpadeantes que el negocio del aprendizaje se ha convertido, asimismo, en otra empresa —a menudo incompatible con tradiciones probadas de aprendizaje.

Este autor, a lo largo de su exposición de más de 450 páginas, critica la gestión educativa y pedagógica más que la tecnología en sí misma; y no pone únicamente el acento en los problemas cognitivos del alumnado. Avisa, por ejemplo, del peligro de que se utilice una educación computerizada si esto implica que se utilice los recursos económicos en la compra, mantenimiento y renovación de ordenadores y estructuras tecnológicas en lugar de formar a los profesores.

Aporto el ejemplo de este autor para mostrar que es posible mantener una actitud crítica hacia la tecnología sin caer en trampas nostálgicas y luditas; y además, aportando ideas y críticas constructivas —aunque no se esté de acuerdo con ellas en su totalidad—. En oposición, las actitudes luditas y de comparación con las prácticas tradicionales conducen a callejones sin salida y, a la larga, a una parálisis institucional respecto de la innovación tecnológica en el entorno educativo (ÍBIDEM pos. 768–776):

Hay una verdad incómoda en esta historia: la educación es una institución dominada por las presiones de la mediocridad. Las escuelas son lugares donde tratar las necesidades promedio con cantidades promedio de recursos y esto ha sido la norma durante mucho tiempo —un hecho que, desafortunadamente, se ha convertido en extremadamente confortable y, por tanto, se ha afianzado en profundidad. [...] El síndrome evidenciado aquí es algo parecido a la famosa afirmación de Winston Churchill sobre la democracia —es el peor sistema del mundo, a excepción del resto. Churchill realizó esta observación como un cumplido, pero los gestores educativos no tratan sus realidades institucionales con tanto respeto. Las escuelas deberían encontrar más oportunidades realistas si todo el mundo lo mostrara.

En conclusión, pues, a este apartado: las mentes de los niños y las niñas no están en peligro; ni tampoco sus codos por usar el ratón, ni sus pulgares por usar el móvil. Se debe evitar los aspavientos y las afirmaciones lapidarias provocadas por el pánico moral tanto en la investigación, como en la práctica educativa o en los medios de comunicación. La red educativa no debe resistirse a la tecnología al amparo de excusas luditas nostálgicas de un pasado idealizado o de un pánico moral que victimiza o culpabiliza a los estudiantes. Mejor incluso, a la hora de tomar decisiones sobre educación, se debe evitar caer en las trampas de las denominadas cascadas de disponibilidad ya citadas: la tecnología genera confusión ante la posibilidad de acceder a la información de manera autónoma e instantánea desde cualquier dispositivo y, por tanto, abre la puerta a los intentos de manipulación y difusión de ideas que justifican intereses económicos o ideológicos.

En todo caso, se ha abierto una guerra por la atención de las “audiencias”: la crítica ludita a los dispositivos adquiere mayor sentido desde esta perspectiva. DANIEL & WILLINGHAM (2012) lo explican así:

La verdad es, probablemente, que la mente no es sencillamente lo suficientemente adaptable para un cambio tan radical. Sí, la mente cambia como consecuencia de la experiencia, pero con límites probables a este cambio, un argumento esgrimido tanto por Steve Pinker y Roger Schank cuando comentan este problema. Si nuestro problema para prestar atención o comprender procesos del lenguaje se enfrentara a un cambio sustancial, las consecuencias se producirían en cascada por todo el sistema cognitivo, y el cerebro es probablemente demasiado conservador para cambios a gran escala.

Por ejemplo, existen muchos solapamientos entre los procesos de lectura y los procesos de comprensión del discurso oral —en los procesos que asignan roles sintácticos a las palabras. ¿Observamos alguna evidencia de que las personas les cuesta más tiempo entender el lenguaje oral? ¿O el problema se está en los procesos mentales que construyen el entendimiento de bloques más largos de lenguaje, como cuando estamos comprendiendo una historia? Si es así, los usuarios habituales de internet les debería costar más entender narraciones complejas no solo cuando leen, sino también ven televisión y películas. Nadie habría visionado *Los Soprano*, con sus complicadas e intrincadas líneas argumentales.

Una posibilidad plausible es que no estamos incapacitados para leer prosa compleja, pero nos apetece menos ponernos a la faena. Nuestro criterio para llegar a la conclusión, “esto es aburrido, esto no vale la pena”, ha descendido porque en internet es muy fácil encontrar algo más que leer, ver o escuchar. [...] Las buenas noticias son que nuestra mente no se está friendo por culpa de internet; aún podemos leer y pensar con cuidado. Las malas noticias son que no queremos.

6.3.3 Alfabetización cultural + metacognición lingüística ≠ aprendizaje

El tercero de los mitos sobre la lectura se ajusta a la dicotomía información vs. conocimiento. Desde la postguerra de la Segunda Guerra Mundial, la discusión sobre el mejor método de aprendizaje de la lectura en educación primaria se ha convertido en uno de los tópicos más discutidos por todo tipo de investigadores educativos. ¿Cuándo deben los niños empezar a leer (y escribir)? ¿Cómo se produce ese aprendizaje? ¿Es necesaria la información en esta era informacional? Es decir, ¿deben los estudiantes memorizar información como condición previa al aprendizaje? ¿Debe la escuela proveer de esa denominada “cultura general” como condición previa para aprender a leer y entender bien aquello que se lee?

Todas estas preguntas remiten a una polémica de largo recorrido que sobrepasa los 50 años. Me refiero a la polémica con lo que se conoce como la alfabetización cultural (*cultural literacy*) opuesta a una visión más constructivista y competencial de los procesos de aprendizaje y de la lectura. Los defensores de la alfabetización cultural defienden que para un proceso adecuado de aprendizaje sobre cualquier tema o habilidad necesitamos saber cuanto más mejor —en el sentido de acumular información— sobre el tema en concreto que se pretenda aprender. Por ejemplo, si deseamos aprender a leer debemos saber las características de la escritura, y saber, sobre todo, cuanta más cultura general mejor (tradiciones, personajes, cuentos, costumbres...). Un investigador que ha abanderado en épocas recientes esta posición en EUA se llama E. D. Hirsch Jr., profesor de Lengua Inglesa en la Universidad de Virginia.

Desde los años 80 del siglo XX defiende y es la cara visible de la *Core Knowledge Foundation* y el *Core Knowledge Curriculum*: este último es una larguísima relación de ítems, en forma de pequeñas píldoras informativas, que todo niño debe saber. Por ejemplo, se supone que un niño estadounidense debe saber quién fue Pocahontas, los nombres de los estados de la unión y sus capitales, o la lista de los presidentes de EUA; también, cómo sumar fracciones, o calcular medias aritméticas, u obtener un porcentaje sin recurrir a una calculadora. El *Core Knowledge Curriculum* puede compararse a una enciclopedia de saberes mínimos que se debe adquirir. Para facilitar su difusión, la *Core Knowledge Foundation* ofrece material tanto de pago como gratuito para cada una de las asignaturas del sistema educativo obligatorio estadounidense (<https://www.coreknowledge.org>).

Si se ojea estos materiales de libre distribución, se comprueba que se organizan de una manera muy tradicional: texto para leer, vocabulario al margen, ilustraciones de relleno y... poco más. El material para el profesor

(*Teacher's Guide*) reproduce de manera ampliada el del estudiante y plantea las preguntas que puede realizar el profesor, la temporalización y secuencia de las actividades, las tablas para seguir la evolución de los estudiantes, y las “técnicas” docentes que puede usar en clase. Entre estas últimas, está la lectura en voz alta, por parte de profesor o de un estudiante, y las discusiones en pequeño grupo o por parejas.

En el caso concreto de la lectura, aconsejo echar un vistazo tanto al libro del estudiante (*Student Workbook: First Grade Skills Unit 1*) como del profesor (*Teacher Guide: First Grade Skills Unit 1*) del *Grade 1* para *Language and Arts* (primer curso de primaria, 6 años), disponibles en <https://www.coreknowledge.org/free-resource/ckla-unit-1-grade-1-skills/> tras registrarse sin coste alguno. En el ejercicio que comienza en la página 215 del libro del estudiante, el niño ya debe poder leer una breve historia dialogada sobre la cual debe contestar cuestionarios de opción múltiple, enunciar respuestas cortas de comprensión lectora, y agrupar palabras por fonemas. En el libro equivalente del profesor para ese mismo ejercicio, en la página 235, se plantea las preguntas que debe realizar el profesor para reforzar la comprensión lectora para esta y otras lecturas.

También resulta revelador observar los *Alignment Charts* de las páginas v–ix, en que se recapitulan los estándares requeridos para este primer curso de primaria. Cito algunos: “Reconocer los elementos distintivos de una oración (por ejemplo, poner en mayúscula la primera palabra, y puntuación al final)” (p. v); “Escribir de memoria las letras del alfabeto apropiadamente en mayúscula y minúscula” (p. vii); “Usar frecuentemente conjunciones habituales (por ejemplo, *y*, *pero*, *o*, *para*, *porque*) oralmente y en la escritura personal” (p. viii); “Identificar y usar puntuación final, incluyendo puntos, signos de interrogación y de exclamation, a la hora de escribir” (p. viii); Deletrear y escribir palabras engañosas frecuentes (p. viii).

Los materiales del *Core Knowledge Curriculum* representan a la perfección el modelo educativo instructorista: planificado, estructurado y adaptado a “la manera tradicional de hacer las cosas”. NÚÑEZ (2020, 31) ejemplifica esta polémica recurrente con un texto de Pérez Galdós del siglo XIX:

[...] Pedro Polo es la acabada expresión del maestro tradicional que instruye a los muchachos con los modelos que Napoleón utilizó para domar naciones. Este honrado vándalo todo lo enseñaba, cuenta Galdós en *El doctor Centeno*:

(...) según el método que él empleara en aprenderlo; mejor dicho, Polo no enseñaba nada: lo que hacía era introducir en la mollera de sus alumnos, por una operación que podríamos llamar inyector cerebral, cantidad de fórmulas, definiciones, reglas, generalidades y recetas

científicas que luego se quedaban dentro ingeridas y fosilizadas, embarazando la inteligencia sin darla un átomo de sustancias, ni dejar fluir las ideas propias, bien así como las piedras que obstruyen el conducto de una fuente. De aquí viene que generaciones enteras padezcan enfermedad dolorosísima, que no es otra cosa que el mal de piedra del cerebro (Pérez Galdós, 1941: 1321).

De poco sirve recordar que estamos hablando de alumnado de Educación Primaria que empieza su escolarización con cinco/seis años, y que, según explica MORA (2017) (vid. pág. 375), está en el punto crítico de poseer o no la capacidad cognitiva de aprender a leer, de acuerdo con parámetros neuronales; es decir, ¿valdría la pena esperar a los siete u ocho años a aprender a leer para asegurarse de que el alumnado aprende a leer con menor esfuerzo? Aporto otros dos argumentos a favor de esta espera, uno medieval y otro actual. El medieval aparece en el *Llibre d'Evast e Blanquerna* (LLULL 1935/1283–1285, 31):

Axí tingué Aloma ab si son fill Blanquerna fins a tant que pogué anar a jugar ab los altres chichs, y no·l constrengué a ninguna cosa contrària de aquelles que natura requer a tal edat en los infant; mas ans lo dexà fins als vuit anys al curs de natura. Quant Blanquerna hagué ·viii· anys, son pare Evast lo posà a estudi, e féu-li mostrar seguons és contengut en lo llibre de Doctrina Pueril, hon és recontat que hom en lo principi deu amostrar a son fill en vulgar, [...] [destacado mío]

Entre las élites previas al siglo XX, era habitual esperar a que los hijos cumplieran los 7/8 años para comenzar a formarlos en disciplinas académicas, con la excusa de que [traduzco cita de Lull] “no se le obligue a nada contrario de lo que la naturaleza requiere a tal edad en los niños”. Es decir, existía la intuición de que esa edad suponía un hito en el proceso de maduración intelectual, y que antes de llegar a ese punto, el juego y la socialización con otros niños bastaban. Como ejemplo actual, la manera en que secuencian el aprendizaje de la lectura algunos países que participan en el informe PISA. Resulta curioso observar que, de manera contraintuitiva, los países que introducen la lectoescritura más tarde obtienen resultados idénticos e incluso superiores a aquellos países que insisten en introducir la lectoescritura, aunque sea a nivel rudimentario, antes de esa edad (SUGGATE 2009, 158):

Los hallazgos de que un comienzo temprano en la instrucción de la lectura no parece conseguir un mayor rendimiento en lectura son consistentes con investigación internacional (por ejemplo, Elley, 1992, en que las diferencias a la edad de 9 años eran triviales) y nacional (Dollase, 2007; Durkin, 1974–1975;

Schmerkotte, 1978; Suggate, Schaughency, et al., 2008; Turnbull, 2006). Todos juntos, señalan hacia el intrigante fenómeno de que el comienzo temprano de la instrucción en lectura no resulta en un rendimiento más alto en lectura, a la edad de 15 años. [...] No obstante, el fracaso de las transferencias de los beneficios tempranos a ventajas más tarde, —dado que parece ser contraintuitivo— merece más atención, como también lo merece la posibilidad de que la mayor varianza en rendimiento lector se asocie con un aprendizaje temprano de la lectura.

De hecho, estos estudios señalan la poca correlación entre la estimulación temprana en lectura y el posterior éxito en comprensión lectora, y especulan que quizás sea contraproducente enseñar a leer demasiado pronto (ÍBIDEM 159):

Una hipótesis es que enseñar a leer pronto tiene efectos secundarios subsecuentes tales como causar frustración, o un bajo autoconcepto académico, porque una tarea que se está aprendiendo se considera demasiado difícil. Por tanto, a la manera de un ciclo de fracaso (Shinn et al., 2002), los lectores con bajo rendimiento se sienten descorazonados cuando ven los logros en lectura de sus iguales en comparación con los suyos propios y se desconectan de la instrucción [que reciben]. Por lo que sabe este autor, esta idea aún debe ser testada [...]

Algunos investigadores demandan, incluso, no solo que se empiece a instruir en lectura más tarde, sino también que se retrase de manera general la edad de comienzo de la escolarización obligatoria. Dos investigadores italianos han investigado cómo los niños nacidos en los primeros meses del año obtienen mejores resultados académicos que los nacidos en meses posteriores, además de la edad de incorporación a la escuela (PONZO & SCOPPA 2014, 21):

Además, la elección de edad de ingreso a la escuela no es inocua: la bonificación por edad no se disipa después de los primeros cursos y puede tener consecuencias a largo plazo por sus efectos en la elección del itinerario en educación secundaria que, a su vez, puede afectar en la matrícula para la universidad.

Confirmamos para Italia los resultados encontrados en otros países (EUA, Alemania, Reino Unido, Suecia) que muestran que la edad de incorporación a la escuela es un factor relevante en el desempeño de los estudiantes. Es probable que, puesto que el aprendizaje engendra aprendizaje, el nivel de madurez relativamente bajo de los niños más jóvenes evita un aprendizaje eficiente en las primeras fases de la carrera académica y tiene consecuencias duraderas para su trayectoria en la escuela y quizás más allá.

Las implicaciones políticas de nuestros hallazgos —si se está interesado únicamente en resultados académicos— son retrasar la entrada en la escuela de los niños, y esperar a que tengan un mayor nivel de madurez y una mayor capacidad de concentración. No obstante, los beneficios que se derivan del aumento de la edad de entrada en la escuela se deben comparar con los costes de oportunidad derivados para los individuos a causa de una entrada más tardía en el mercado laboral. Probablemente los resultados ambiguos hallados en la literatura que tiene en cuenta las consecuencias en la vida adulta en relación con la edad de entrada en la escuela son el resultado de esta contrapartida.

Quizás parezca exagerada esta queja por mi parte sobre la “estimulación temprana” en lectura: al fin y al cabo, aparece en la legislación educativa española y, por tanto, no se puede acusar a nadie de contravenir ninguna normativa ni de mala praxis de algún tipo. Sin embargo, el problema aparece cuando la recomendación *de iure* se convierte en la práctica en una obligación (auto)impuesta *de facto* por un clima de competitividad entre familias o por la corriente discursiva o pedagógica a la moda. Cuando critico a los defensores de la necesidad de la alfabetización cultural, no pretendo rebatir la sensatez de su propuesta —nadie puede negar que sin información no se puede generar conocimiento, o que fomentar la “lectoescritura” en infantil puede ayudar en primaria—, sino remarcar las consecuencias negativas constatables de su aplicación inadecuada en la práctica (estimulación temprana de la escritura) o de utilizarla como coartada para frenar procesos de innovación y perpetuar prácticas pedagógicas y políticas educativas de efectividad o eficiencia discutible.

Por contra, parece difícil de rebatir que retrasar la edad de introducción de la escritura no afecta al rendimiento posterior en lectura en los test internacionales, y beneficia al estudiantado en su conjunto, al evitar la estigmatización de una parte de ellos por no formar parte del porcentaje de estudiantes que sí que pueden aprender a leer pronto por razones sociales (capital cultural) o fisiológicas (desarrollo cognitivo). El terreno de juego del rendimiento académico —y los posibles efectos Pígalión positivos o negativos— en la Educación Primaria en lo que respecta a lectura (y lo que esta implica) se igualaría si la escuela, las familias y los medios de comunicación asumieran que no resultaría dañino retrasar hasta segundo de primaria la introducción de la lectura como objetivo y método de aprendizaje.

Además, la crítica adquiere más sentido cuando los defensores de un *Core Knowledge Curriculum* coinciden en bando con los defensores de una aproximación cognitivista a la lectura y la escritura fundamentada en la conciencia fonológica, que en EUA lleva décadas y que incluso se ha etiquetado como las *Reading Wars*: unos son partidarios de fomentar la asociación letra-fonema

cuanto antes —como en los ejemplos enlazados en este apartado del *Core Knowledge*—; y los otros de un reconocimiento de las letras y palabras de una manera más visual y holística, la aproximación *Whole Language*. Ambas posturas se centran en visión meramente cognitivista del aprendizaje de la escritura. CASSANY (2021/2006) plantea un terreno de juego para lo que los legos entienden por “saber leer y escribir” que amplía en gran medida los límites cognitivistas y “mentalistas”, centrados en esta aproximación exclusivamente psicolingüística:

Hasta ahora he usado por comodidad *leer, escritura o alfabetización*, pero el término más preciso y generalizado para referirse a las prácticas de comprensión de escritos es *literacidad*. Proviene del sugerente vocablo inglés *literacy* y tiene un sentido muy amplio. La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura. La literacidad incluye:

1. *El código escrito*: las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura (ortografía, sintaxis, morfología, párrafos), además de las convenciones establecidas para el texto (diseño, puntuación, maquetación).
2. *Los géneros discursivos*: las convenciones de cada tipo de discurso (carta, informe, soneto, etc.), sean discursivas, pragmáticas o culturales. Incluyen la función que desempeña el texto en la comunidad, su contenido (temas, enfoque) y forma (estructura, registro, fraseología).
3. *Los roles de autor y lector*: la función que desempeñan los interlocutores, sus derechos y deberes, la imagen que adopta cada uno, las formas de cortesía (tratamiento, referencias, grado de subjetividad).
4. *Las formas de pensamiento*: los procedimientos de observación de la realidad (punto de vista, enfoque, métodos), de presentación de datos y de razonamiento (estilo retórico, tipo de lógica), asociados con el discurso escrito. El contenido de cada discurso ha sido elaborado a partir de unos métodos y unos sistemas conceptuales particulares.
5. *La identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad*: los rasgos y los atributos (estatus, poder, valores, reconocimiento, etc.) que las personas y los grupos han conseguido a través del discurso escrito, a través de la producción o recepción de escritos.
6. *Los valores y representaciones culturales*: los rasgos y los atributos de cualquier elemento de la realidad (religión, deporte, ecología, política, etc.) que se han elaborado y diseminado a través del discurso escrito. Muchas de las formas culturales de una comunidad se han construido con la escritura, de modo que son componentes de la «cultura escrita» o literacidad.

Resulta fácil encontrar sentido a la Educación Literaria y su papel durante la Educación Infantil y Primaria como conformador de cada uno de los

puntos anteriores citados por Daniel Cassany, vía oral (cuentos, juegos), vía libros ilustrados o representación gráfica en forma de narraciones dibujadas por el alumando, cómics con primeras letras, o incluso vía pantallas u otras actividades representacionales como mímica y cuentacuentos. Una aproximación meramente Psicolingüística reduce la *literacidad* a una *lectoescritura* que deja atrás a demasiado alumnado. ÍBIDEM completa el razonamiento así:

Es un campo amplio y profundo. Estudia la epidermis (la ortografía o la fraseología), pero también las raíces (las formas de pensamiento) y los frutos (los valores y las representaciones transmitidas). Al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas (1) sobre un texto (2); también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores (3) y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos (4) para construir unas concepciones concretas sobre la realidad (6). Además, lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social (5): cómo cada uno se presenta en sociedad, cómo es visto por los otros, cómo se construye como individuo dentro de un colectivo.

Por otra parte, la literacidad no incluye sólo lo escrito. Hoy accedemos a muchos discursos a través de la oralidad, que se han planificado previamente con la escritura. Es el caso de la televisión y la radio o de muchas charlas e intervenciones orales. Sólo tienen envoltorio acústico: su concepción y organización fueron totalmente planificadas, meditadas, corregidas, o sea, escritas. También integramos la escritura con el habla y la imagen en otros discursos, como presentaciones con transparencias, webs o vídeo. Todo cabe en la *literacidad*.

En efecto, caer en el marco investigador de la lectura entendida como un mero proceso psicolingüístico en que las variables son analizadas y aisladas una a una simplifican y facilitan enormemente —recordemos la cita de Chomsky que encabeza este capítulo— la obtención de *evidencias* en las que fundamentar *toma de decisiones* o *políticas*. En un monográfico del Ministerio de Educación dedicado al tema de la educación basada en evidencias, FERNÁNDEZ NAVAS & POSTIGO-FUENTES (2023, 53) aclaran las limitaciones de una aproximación exclusivamente experimental de corte cognitivista o psicológico a los procesos educativos:

Para simplificar la problemática del estudio del comportamiento humano y asegurar el control de variables mediante el reduccionismo experimental, el comportamiento humano se estudia como el comportamiento de un mamífero. Se elimina de esta ecuación toda la parte cultural, de estructura social o de roles. Se ignora lo que la conciencia y la psique aportan al comportamiento humano. A esta problemática tendencia de la psicología ya le hace una crítica devastadora el propio Bruner (1990) al plantear que la solución

para el problema de los universales radica en cuestionar una falacia heredada del siglo XIX, que sugiere que la cultura es una “capa superpuesta” sobre la naturaleza humana determinada biológicamente. El autor argumenta que las verdaderas causas de la conducta humana son la cultura y la búsqueda del significado dentro de ella, mientras que el sustrato biológico no es una causa, sino más bien una restricción o una condición.

Otro de los reduccionismos de la corriente psicológica que soporta a la perspectiva evidencialista es el *fisicalismo* (Wrigley, 2019), es decir, el intento de analizar la mente humana en términos de funcionamientos cerebrales. Así, se concibe la mente como solo el cerebro que funciona. Ejemplos de esta forma de entender la mente humana pueden verse constantemente en educación: **la concepción de la lectoescritura como exclusivamente correspondencias fónicas, recurriendo a técnicas de estímulo-respuesta**; el auge de los escáneres cerebrales y derivados basados en la creencia de que proporcionan una descripción adecuada del pensamiento que tanto ha criticado Biesta (2017); o la idea asociada a la posibilidad y exactitud de medir el aprendizaje, entendiendo este como reproducción y confundiendo información y conocimiento (Pérez-Gómez, 2012). [destacado en negrita mío]

Si a esta ecuación añadimos un factor como la antipedagogía que se alía con esta tendencia al *phonics* en la lectoescritura y la alfabetización cultural obtenemos una educación basada en la evidencia usada como cobertura para justificar un tradicionalismo educativo inmovilista en lo pedagógico, como explica para el ámbito británico WATSON (2021, 310):

Lo que observamos aquí es una confluencia de la Nueva Derecha 2.0, la polarización ideológica (las guerras culturales), micropopulismo y la movilización de los medios sociales en un contexto de medios híbridos. La manifestación de esto en medios sociales se observa en la siguiente discusión de Twitter de 2014 sobre fonología sintética (una manera de aprender a leer a partir de aprender los sonidos que emiten las letras agrupadas (por ejemplo, a través de fonemas; para una elaboración de este debate, *vid.* Wyse y Goswanmi, 2008)). Los tradicionalistas defienden esta aproximación, afirmando que hay evidencia de que “funciona”, mientras que los progresistas generalmente abogan por aproximación a “libros reales”, afirmando que los fonemas necesitan aprenderse en contexto. La evidencia en controles experimentales aleatorios da soporte al valor de la fonología sintética, pero no necesariamente de una aproximación ‘únicamente fonológica’ (Torgerson et. al, 2019). Esto genera la oportunidad para un debate polarizado; por una parte, hay ‘evidencia *dura*’ con soporte de la ciencia y, por la otra, hay un reconocimiento de la complejidad de cada individuo. La posición progresista se critica por emocional y relativista. Las discusiones como esta pueden subir de tono hasta el intercambio de impresiones furioso que genera un contagio moral.

progresista *No, no digo que el uso de phonics es erróneo. Solo opino que hay muchas cosas que considerar y que niños diferentes podrían necesitar cosas diferentes*

tradicionalista *Pero, ¿tienes evidencia que dé soporte a esta afirmación?*

progresista *¿No nos podemos centrar en el problema más que entrar en el debate filosófico sobre lo que sabemos o no sabemos?*

tradicionalista *Lo que haces es dar una respuesta emocional a un debate legítimo. ¿Tienes alguna evidencia que respalde tu postura?*

En un tono ensayístico, TRILLA (2018, 207) critica el cientifismo malentendido que planea en las posturas antipedagógicas y de las “ciencias duras” que se usan de cobertura para sus discursos neoconservadores:

Que no toda la pedagogía es científica (ni podrá serlo nunca) constituye, pues, una obviedad; y reconocer esta obviedad no supone decir nada malo de lo pedagógico. El problema surge cuando se produce lo que proponemos denominar la *impostura cientifista*. Es decir, cuando se pretende hacer pasar por científico algo que no es todavía científico, o que ninguna falta hace que lo sea. Se trata de un fenómeno hoy día demasiado habitual en el ámbito pedagógico (y también en otras disciplinas sociales y humanas), que da pábulo —desgraciadamente, de forma en este caso justificada— a los paladines de la antipedagogía. La impostura cientifista se da cuando, como decimos, unos contenidos que no son (ni tienen porque ser) científicos se quieren presentar de una forma que aparente científicidad; o también, cuando en nuestras ciencias blandas —llamémosles así sin ningún afán peyorativo— pretendemos mimetizar, sólo formalmente, a las ciencias duras. En ambos casos se trata, pura y simplemente, de perpetrar un engaño: falsificar la identidad propia y legítima de unos saberes mediante la adopción artificiosa de determinadas formas propias de otros saberes.

De esta *impostura cientifista* proviene la preocupación ante el afán aritmomaníaco y el discurso antipedagógico en esta tesis doctoral. Demasiados estudios en Ciencias del Aprendizaje, dado su impacto político y económico en forma de proyectos editoriales o programas de investigación y legislaciones educativas, padecen una fuerte presión por impostar una “objetividad” discutible y discutida. Por ejemplo, BERGERON & RIVARD (2017, 238) critican con dureza extrema el uso de la estadística para obtener resultados a partir de metanálisis en el citadísimo *Visible Learning* de John Hattie; en primer lugar, exponen el planteamiento del investigador australiano, ambicioso como pocos en amplitud:

La idea básica detrás de la investigación de Hattie, es decir, identificar “lo que mejor funciona en educación” usando datos científicos no es mal en sí

mismo. El deseo de rigor y de datos concreto es esencial para describir el impacto de las mediciones en docencia y aprendizaje. Hattie apuesta por los metaanálisis, que son unos métodos estadísticos relativamente complejos usados frecuentemente, entre otros campos, en investigación médica y de salud. El tamaño de su síntesis impresiona: más de 800 metaanálisis, incluyendo 50.000 estudios y millones de individuos. Con más de 145 tamaños de efecto, parece capaz de medir una amplio espectro de intervenciones con el potencial de mejorar el aprendizaje. Hattie no tiene miedo a los números, que no es lo común entre investigadores del ámbito de la educación; esto, por tanto, da la apariencia de rigor científico a su trabajo. Consecuentemente, para un estadístico, esto parece un muy buen comienzo.

Durante el breve artículo desmontan los errores básicos cometidos por Hattie desde el punto de vista estadístico que lastran su estudio y lo desmienten metodológicamente. Sobre la manera en que diseña e interpreta el tamaño de efecto de cada variable, ÍBIDEM (241) explican:

El problema fundamental aquí es que cada tamaño de efecto, a pesar de la ausencia de una unidad, es una medición *relativa* que permite una comparación entre una selección, grupo o línea base poblacional, a pesar de que pueda estar implícita. Comparar dos grupos independientes no es lo mismo que comparar calificaciones antes y después de una intervención implementada con el mismo grupo. Las comparaciones de Hattie son arbitrarias y es totalmente inconsciente de este hecho. La selección de una línea base de comparación define la dirección (la señal positiva o negativa) del tamaño de efecto. En su “barómetro”, Hattie dice que los efectos negativos son correlaciones negativas, lo cual no es necesariamente así dado que la comparación es a menudo arbitraria. ¿Diríamos que las diferencias en éxito académico que benefician a las chicas son malas, mientras que las que benefician a los chicos son buenas?

El efecto de [la variable] tamaño de grupo-clase (por debajo de la línea base “significante” según *Visible Learning*, que es 0,4) es positiva y suponemos que estamos comparando grupos-clase pequeños a clases más grandes (clases más pequeñas tienen más éxito académico). Podríamos haber comparado grupos-clase más grandes con grupos-clase más pequeños y el efecto hubiera sido negativo (grupos-clase más grandes son menos exitosos que los grupos-clase más pequeños) y la interpretación de Hattie (el tamaño de clase no tiene un impacto significativo) sería completamente diferente, porque un impacto negativo se considera dañino.

Es decir, según se formule la pregunta, la respuesta es diferente aunque los hechos son los mismos, lo cual indica que se ha elegido un procedimiento erróneo. ¿Se deja de usar Hattie como referente a la hora de justificar decisiones

educativas o como fuente de información? Un vistazo a la página 193 en que Kahneman explica las tomas de decisiones con estadísticas malentendidas arroja luz a este problema. Por otra parte, ¿se aporta la crítica de BERGERON & VIDARD (2017) cuando se aportan los datos de Hattie como autoridad para honrar el rigor intelectual? Taleb responde a esta pregunta en la página 180. La admonición de MCDERMOTT & MCDERMOTT (2010, 207) sobre los métodos *cuantentativos* y *cualmiserativos* debería esculpirse en piedra en investigación educativa y guiarse por su consejo:

En lugar de forzar la investigación cuantitativa y cualitativa hacia una oposición estúpida, una cada vez o en tándem, se debería permitir que las realidades más concretas que invitan a la indagación social o educativa, siguieran las normas:

Mira cuidadosamente, pon a prueba tus propias categorías, habla con personas de todos los bandos, intenta que algo cambie, cuenta de lo que dudas, duda de lo que cuentas, prueba nuevas categorías, mira más profundamente, haz más cambios cuando sea posible y empieza el ciclo de nuevo.

6.3.4 Malentendidos sobre el constructivismo

Además, ningún investigador riguroso de estirpe constructivista afirma, por ejemplo, que los profesores deban evitar transmitir informaciones y que los niños aprenden en el vacío, por sí mismos, sin ningún tutelaje (SCHWARTZ & BRANSFORD 1998, 476):

Control total del estudiante \Leftrightarrow Control total del profesor

Algunas personas asumen que las aproximaciones constructivistas se refieren ante todo al punto extremo izquierdo del continuo y, además, que demanda una aproximación de “aprendizaje por descubrimiento” en que los estudiantes exploran nuevos ámbitos sin el tutelaje del profesor. La mayoría de los constructivistas rechazan explícitamente esta visión y, en su lugar, argumentan que un énfasis en el descubrimiento sin límites no es una implicación necesaria de la teorización constructivista. Un buen número de estudios muestran que el “descubrimiento guiado” y la “indagación con andamiaje” son mucho más efectivas para aprender que el descubrimiento sin límites [...].

Menos extrema (y más prevalente) que la visión del descubrimiento sin tutelaje es la asunción de que los modelos constructivistas se refieren a la mitad izquierda del continuo y que los modelos transmisivos se refieren a la derecha. Desde nuestra perspectiva, esto también es un malentendido. El constructivismo se refiere a una teoría del crecimiento del conocimiento que opera tanto si uno está explorando activamente, como si está sentado quieto y escuchando una lección o leyendo un libro [...]. Para los constructivistas la cuestión

se centra en el tipo de actividades necesarias para ayudar a las personas a construir mejor nuevo conocimiento para ellas mismas. A menudo, el acto de escuchar una lección o leer un texto no es la mejor manera de ayudar a los estudiantes a construir nuevo conocimiento. En otras ocasiones, esto puede que sea exactamente lo que los estudiantes necesitan.

Los partidarios de una educación fundamentada en los descubrimientos sobre motivación intrínseca, desarrollo cognitivo, o competencias señalan que la adquisición de información por sí misma, descontextualizada, como piedra de toque del desarrollo académico y como método selección de los estudiantes, no cumple los requisitos de formación que se requiere para los parámetros sociales actuales. Aunque HIRSCH (2016) insista todavía en la información como base del aprendizaje y la defienda con estudios y datos, lo hace desde sus propios sesgos y sin valorar —remarco de nuevo— las consecuencias en la práctica cotidiana de sus propuestas. SCHANK (2011, 79–80) explica claramente estas consecuencias y la insistencia de Hirsch en fundamentos rebatidos desde diversos puntos vista por parte de una parte significativa de la comunidad científica:

Hay suficiente trabajo en ciencia cognitiva que muestra que el conocimiento de repertorio ayuda a las personas a interpretar el mundo que les rodea, y por tanto, la lectura, por ejemplo, se facilita con el conocimiento sobre el mundo sobre el que se está leyendo. Esta idea, no obstante, no implica que embutir hechos por la garganta de los niños es la manera de que adquieran ese conocimiento de fondo. La adquisición de conocimiento es un resultado natural de implicarse en procesos cognitivos que se usan para cumplir un objetivo perseguido con sinceridad. Si se intenta encontrar un camino por una ciudad, se aprenderá las calles de esa ciudad y se desarrollará lo que se denomina un mapa cognitivo. Si se intenta memorizar esas mismas calles, simplemente no funcionará. El conocimiento verdadero se adquiere como una parte natural de un proceso cognitivo al servicio de un objetivo. Pero Hirsch y Willingham no saben nada sobre procesos cognitivos. Solo saben, y hablan, sobre cómo adquirir mejor más hechos. Los políticos los escuchan y hay más test para asegurar que esos hechos se han adquirido. Nadie recuerda Álgebra II o mucho sobre los Padres Fundadores porque ese material es mayoritariamente hechos adquiridos con independencia de cualquier objetivo real que emplee esos hechos. El conocimiento no es el problema verdadero en educación o en la vida mental. El problema verdadero es desarrollar facilidad para llevar a cabo varios procesos cognitivos. El conocimiento llega gratuitamente con la práctica de estos procesos en dominios específicos.

No hay evidencia de ningún tipo de que la acumulación de hechos y el conocimiento de repertorio son la misma cosa. De hecho, hay bastante evidencia de

lo contrario. Los hechos aprendidos fuera de contexto, al margen de verdadera experiencia en el mundo real y repetidos una y otra vez, no se retienen. ¿Por qué no les gusta la escuela a los niños? Porque les enseñan conocimiento que saben que no necesitarán. ¿Cómo lo saben [los niños]? Saben que sus padres no saben esas cosas —así es cómo lo saben. A muchos niños no les gustan las matemáticas y está claro por qué. Las encuentran aburridas e irrelevantes para cualquier cosa que les importe. Si pensamos que las matemáticas son tan importantes, ¿por qué no enseñárselas, pues, en un contexto significativo, en que se usen en realidad? Hay evidencia de sobra que muestra que enseñar matemáticas en un contexto real y significativo funciona mucho mejor que metiéndola por sus gargantas y a continuación realizar un test de opción múltiple. A pesar de todo, para la gran mayoría de ciudadanos, Álgebra II nunca se usa.

En la cita anterior, aparece la pregunta “¿Por qué no les gusta la escuela a los niños?” que Schank usa en referencia al libro de título homónimo (WILLINGHAM 2009), el cual lleva por subtítulo: “Un científico cognitivo contesta preguntas sobre cómo funciona la mente y lo que implica para el aula”. Décadas antes, (SCHANK & CLEARY 1995, 54–56) denunciaban así los sesgos —e incluso una incorrecta interpretación de las evidencias— por parte de estos defensores de la alfabetización cultural:

¿Cuál es el problema con el método de Hirsch [para aprender a leer]? Un niño quiere leer sobre cosas con las que puede establecer relaciones. Expande sus horizontes construyendo sobre lo que ya sabe. No debería ser instruido sobre los Incas para leer sobre los Incas. Debería aprender sobre los Incas porque está leyendo sobre algo que le importa y que le provoca curiosidad sobre los Incas.

Porque [Hirsch] no entiende que cómo aprendes determina lo que aprendes (la Hipótesis de la Adquisición). Hirsch es capaz de defender la memorización pura y dura. Si interesa enseñar a leer, el problema es usar material que construye sobre la experiencia de los propios niños, que se relaciona con el conocimiento que el niño ha adquirido de una manera natural. Lo que se está leyendo debería ligarse y extender el *background* que el niño ha desarrollado. Al menos ese era el mensaje hasta que Hirsch llegó y lo pervirtió al afirmar que a los niños primero se les debía enseñar explícitamente el conocimiento que forma el *background* de lo que ellos tienen que leer. [...]

Cuando Hirsch describe su visión sobre la teoría de esquemas, Hirsch cita como autoridades Spiro, Collins y Bransford. Los experimentos realizados por estos psicólogos han demostrado de hecho la significación del conocimiento de repertorio en la lectura. Lo curioso es que Hirsch cita su investigación como su evidencia. Cada una de estas tres autoridades encuentra el concepto de Alfabetización Cultural tan pésimo como yo. Y, como en realidad sucede,

cada uno de ellos ha realizado investigación que Hirsch aparentemente nunca entendió. [Destacado en **negrita** mío]

El Bransford citado y destacado en el párrafo anterior, aparece en este trabajo como uno de los redactores de los consensos básicos sobre educación desde el punto de vista de las ciencias del (vid. pág. 356), y también en este mismo apartado (vid. pág. 402). La bibliografía de este autor, igual que la de Spiro (por ejemplo, SPIRO, COULSON, FELTOVICH & ANDERSON (1988)) y la de Collins (por ejemplo, COLLINS, BROWN & HOLUM (1991)) se ajusta a los parámetros cognitivistas y constructivistas, y entran en conflicto con las afirmaciones sobre las que se sustentan las concepciones instrucionistas de Hirsch. Así, COLLINS, BROWN & HOLUM (1991, 3):

En el sistema de aprendices de un oficio tradicional, las tareas llegan a medida que surgen en la experiencia: el aprendizaje está completamente situado en el lugar de trabajo. Cuando las tareas emergen en el contexto de diseñar y crear productos tangibles, los aprendices entienden con naturalidad las razones para llevar a cabo el proceso de aprendiz. Están motivados a trabajar y aprender los subcomponentes de la tarea, porque se dan cuenta del valor del producto acabado. Retienen lo que deben hacer para completar la tarea, porque han visto el modelo del experto del producto acabado, y por tanto los subcomponentes de la tarea tienen sentido. Pero en la escuela, los profesores están trabajando con un currículum centrado alrededor de la lectura, la escritura, la ciencia, la matemática, la historia, etc. que está, en gran parte, divorciado de lo que los estudiantes y la mayoría de los adultos hacen en sus vidas. En el modelo de aprendiz cognitivo, por tanto, el reto es situar las tareas abstractas del currículum escolar en contextos que tengan sentido para los estudiantes.

En esta misma línea crítica con las prácticas tradicionales, se manifestaban SPIRO, COULSON, FELTOVICH & ANDERSON (1988):

Los métodos de educación en aprendizaje introductorio y avanzado parecen estar, en muchos sentidos, en desacuerdo. Por ejemplo, la compartimentalización del conocimiento, la presentación de ejemplos claros (y no las muchas excepciones pertinentes), y el empleo de criterios de memoria reproductiva, están a menudo en conflicto con la realidades del aprendizaje de conocimiento avanzado, el cual está entrelazado y es dependiente entre sí, el cual tiene variaciones significativas dependientes del contexto, y requiere la capacidad de responder con flexibilidad a situaciones de aplicación caóticas. Estas discrepancias en objetivos y tácticas (junto con muchas otras que hemos observado) sugieren la posibilidad de que el aprendizaje introductorio, incluso cuando es “exitoso”, se basa en un conocimiento, en una aproximación al aprendizaje que interfiere con la adquisición avanzada.

Esta última cita introduce una división interesante: aprendizaje introductorio vs. avanzado, que se puede asimilar a educación obligatoria vs. educación no obligatoria. Sus autores denuncian la diferencia metodológica en el proceso de aprendizaje en las primeras fases de este respecto de las más avanzadas. Expresado abiertamente: la educación primaria y secundaria (obligatoria) se centra demasiado en la memoria cuando lo que demanda la educación superior y la mayoría de los trabajos aparecidos *ex novo* con la revolución tecnológica son habilidades cognitivas complejas. Por tanto, se necesita desaprender lo viejo, para aprender a adaptarse a lo nuevo, tal como explica HALBERSTAM (2012, pos. 249–256) respecto de las humanidades:

[...] las maneras en que actualmente nosotros formamos a otros y a nosotros mismos y las instituciones en que así lo hacemos están lamentablemente desfasadas y mal preparadas para el mundo multitarea de la hipercomunicación. En una frase que se atribuye a menudo a Alvin Toffler pero que en realidad solo fue citada por Toffler, el psicólogo Herbert Gerjuoy dice:

La nueva educación debe enseñar al individuo cómo clasificar y reclasificar información, cómo evaluar su veracidad, cómo cambiar de categorías cuando sea necesario, cómo moverse de la concreción a lo abstracto y al contrario, cómo enfrentarse a problemas desde una nueva perspectiva —cómo enseñarse a sí mismo—. El iletrado no será el hombre que no puede leer; será el hombre que no ha aprendido a aprender. A lo cual Davidson añade, “Desaprender se requiere cuando el mundo o nuestras circunstancias en ese mundo han cambiado tan completamente que tus viejos hábitos te frenan”.

En BARZILAI & ZOHAR (2008, 43), se introduce otra dicotomía que se puede comparar con esta de memoria vs. habilidades cognitivas complejas:

En hebreo hay una palabra, “Beki’ut”, que denota saber algo muy bien a través de la adquisición de un amplio cuerpo de información y a través de una familiaridad extensiva con el tópico en cuestión. “Beki’ut” significa un estado de inmersión en el contenido de un campo que posibilita una memoria fluida de información relevante. En tanto que la palabra “beki’ut” no tiene un equivalente directo en inglés, hemos elegido traducirla por “adquisición de la información”. En la tradición judía de aprendizaje, “beki’ut” se valora como un componente de “ser un académico” (o una “persona sabia”). El profesor Jake, de Estudios Judaicos, explica el concepto de “Beki’ut” a través del contraste de dos tipos de aprendices: el “baki” (una persona que tiene “Beki’ut”), y el “harif”. El sentido de “harif” es “perspicaz” o “inteligente”.

En el Talmud babilónico hay una controversia respecto de quién es mejor, ¿un “baki” o un “harif”? Son dos conceptos diferentes... El “baki” podría saber, por ejemplo, los doce lugares en el Talmud donde, por ejemplo, el trigo

se compara con las personas de Israel... El “harif” puede no tener todo eso [la información], pero tiene la capacidad de plantear nuevas preguntas... y analizar fenómenos. (Profesor Jake, estudios judaicos)

En resumen, “Beki’ut”, o “adquisición de información”, no es el reflejo de los poderes analíticos individuales, sino que más bien sugiere una profunda familiaridad con contenidos extensivos. En el pasado, la inmensa envergadura de los textos judíos hacía de la fluidez con estos textos un requisito necesario para cualquier proyecto académico ambicioso. Como resultado, los académicos con una memoria excelente solían tener una gran ventaja sobre los académicos con una memoria en la media. Para los judíos religiosos hay una dimensión espiritual añadida a esta pericia. No obstante, para los académicos entrevistados en este estudio, ya sean religiosos o seculares, el énfasis recaía ante todo en los aspectos académicos del “Beki’ut”.

Respecto de la lectura para educación obligatoria, HIRSCH (2016) o WILLINGHAM (2009) insisten en el entrenamiento para que los estudiantes se conviertan en pequeños *bakis*, es decir, pequeños eruditos “con una profunda familiaridad con contenidos extensivos”. En la enseñanza de la literatura, los contenidos de historia de la literatura o de figuras retóricas ejemplifican esta tendencia: el estudiante no puede acabar su formación básica sin saber quién es Cervantes, Ausiàs March o Shakespeare, o sin saberse la definición de, por ejemplo, *catáfora*, *personificación* y *anagnórisis*. Pero antes de leerlos y estudiarlos, estos conceptos deben ser presentados por el profesor. El objetivo general de la educación no debe alinearse con la formación de futuros *bakis*, que encuentren concordancias o memoricen enormes corpus textuales de cualquier tipo, sino con la formación de las habilidades propias de los *harifs*, que pueden plantear preguntas pertinentes y analizar en profundidad sin necesidad de memorizar descontextualizadamente una gran cantidad de información. Por ejemplo, aprender a contrastar críticamente diversas fuentes de información se ha convertido en uno de los mayores retos educativos de nuestra era tecnológica hipercomunicada y saturada de información CARRIÈRE & ECO (2011/2009, pos. 699–703):

U. E. Sí, aprender a manejar información en cuya autenticidad ya no podemos confiar. Esto es claramente un reto enorme para los maestros. Los niños en la escuela y los estudiantes usan Internet para buscar información que necesitan para sus deberes, sin saber si esa información es precisa. ¿Y cómo podrían? Yo animo a los maestros a poner como deberes a los estudiantes buscar diez fuentes diferentes de información sobre un tema determinado y que los comparen. Esto requiere que ellos ejerciten habilidades críticas respecto de Internet y aprenden que no lo pueden aceptar todo tal cual se presenta.

6.4 Los procesos de calificación en educación literaria

¿Cómo se manifiesta la gestión aritmomaníaca en la subred de la educación literaria que gestiona la evaluación de los estudiantes de literatura en el sistema educativo?

6.4.1 El control de lectura como mecanismo aritmomaníaco

Tal como el nombre indica, el “control de lectura” se articula como un mecanismo de vigilancia para asegurarse de que el estudiante (de cualquier nivel educativo) lee. En su versión más obvia, el profesorado o centro educativo impone unas lecturas obligatorias y en una fecha determinada se celebra un examen de x preguntas en que se comprueba —en teoría— la profundidad de la lectura del estudiantado. Existen, sin embargo, maneras diferentes de articular este control: resúmenes, fichas o reseñas son también habituales. Las preguntas que aparecen en estos controles de lecturas se suelen ajustar a los parámetros de los ejercicios de comprensión lectora que aparecen en los libros de texto: nombres de personajes, qué personaje realizó determinada acción, la psicología o caracterización física de uno de los personajes o lugares de la acción, el orden en que se sucede la trama (‘¿por qué tal personaje hace tal acción?’), las características que justifican su adscripción a una corriente de pensamiento o género, etc. Los resúmenes o fichas también suelen seguir esta pauta. Por supuesto, este control, resumen o ficha se realiza por escrito, para que quede constancia, es decir, una “evidencia/instrumento de calificación”.

Aunque parezca arriesgado como argumento, este mecanismo empieza en educación primaria y se extiende incluso a la universidad; a medida que se sube en la escalera educativa, cambiará la complejidad de las preguntas y la exigencia en las respuestas, pero se mantiene el mecanismo: comprobar preguntando sobre información contenida en las lecturas que el estudiantado las ha leído.

Esta práctica provoca o desvela efectos iatrogénicos como los siguientes:

1. Lectura de resúmenes encontrados en Internet o prestados por estudiantes de años anteriores.
2. Preparación del control a partir de los controles de años anteriores.
3. Ayuda por parte de familiares o amigos en la lectura y preparación —con los agravios que supone por capital cultural—.
4. Pago por clases de refuerzo o directamente por trabajos elaborados por profesionales.

5. No poder acceder a la compra de la lectura por causas socioeconómicas y trampear con alguno de los mecanismos anteriores.
6. No disponer de la lectura y simplemente no leerla ni preparar nada y dejar control en blanco.
7. Evitar la lectura por rechazo a una valoración negativa.

Estos efectos se pueden matizar en cada uno de los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, y postobligatoria). Se ajustan, no obstante, a los principios expuestos a lo largo de este trabajo sobre la necesidad de traducir a un número del 1 al 10 (o cualquier otra escala) para ordenar los expedientes académicos de los estudiantes. El control de lectura fundamentado en contenidos (o resumen o ficha) resulta un sistema de calificación que no comprueba que esa lectura se ha producido —yo mismo he aprobado bastantes controles así en BUP y durante la licenciatura de Filología sin habérmelos leídos y colegas y amigos me confirman experiencias similares—. Además, sobre todo en la educación obligatoria, provocan desafección entre los estudiantes con dificultades de lectoescritura desde edades tempranas o por pura edad, como argumentan PONZO & SCOPPA (2014), que quedan catalogados como de menor “nivel” desde un primer momento.

Es decir, se presupone que el control de lectura meramente fundamentado en la reproducción de datos que aparecen en los textos sirve como garante de una calificación justa y “equitativa” puesto que la información que se ha solicitado en el estudiante en la prueba se puede encontrar en la página x del libro: la “objetividad” en la calificación queda, pues, garantizada.

En la página siguiente, se adjunta un ejemplo de preguntas de comprensión lectora que se ajustan a este modelo <https://shorturl.at/jwyzI>.

Como puede observarse, son preguntas sobre listas de características, y de respuesta casi siempre cerrada, sin apenas opción a la expresión libre.

En efecto, cabe achacar, a mi entender, al control de lectura, a este mecanismo de evaluación y clasificación, a este método de vigilancia y castigo durante las fases iniciales del aprendizaje de la lectura —si no aciertas lo que se pregunta en el control, fracasas— una parte significativa de la responsabilidad en la pérdida de lectores potenciales en la edad adulta. A pesar de la enorme cantidad de bibliografía especializada que emana de los departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura para el fomento lector, las prácticas evaluadoras de la evaluación lectora en la educación primaria siguen ancladas en demasía en el control de lectura. Se publica casi a destajo sobre Bibliotecas de Aula y Planes de Fomento Lector y, a pesar de adoptarse formalmente —sobre el (sufrido) papel de la burocracia de las programaciones y proyectos educativos de centro—, *de facto*, a demasiados estudiantes se les

COMPRENDO LO QUE LEO

1. Contesta.

- ¿Qué tres hechos se cuentan para demostrar que Ish-ha era tonto?
- ¿Por qué hacía ruido el ladrón al entrar en la casa de Ish-ha?
- ¿Por qué tosía Ish-ha?

2. Reflexiona y marca la respuesta correcta.

- ¿Por qué sabía el hombre que Ish-ha se iba a caer del árbol?
 - Por intuición. Porque adivinaba el futuro. Por lógica.
- ¿Cómo consiguió Ish-ha que el ladrón no robase en su casa?
 - Engañándole. Asustándole. Convenciéndole.
- ¿Qué enseñanza puede extraerse de la historia de Ish-ha el Tonto?
 - Que todas las personas son inteligentes.
 - Que todas las personas son lo que parecen.
 - Que no todas las personas son lo que parecen.

3. Después de leer el final de la historia, ¿te parece adecuado el apodo de «tonto» para Ish-ha? ¿Qué otro apodo le convendría?


4. Cuenta un caso en el que se vea que la conducta de una persona no coincide con la opinión que se tenía de ella.

Puedes empezar así

Un hombre, que aparentemente era muy miedoso...

USO DEL DICCIONARIO

5. Lee.



pila. *Sustantivo femenino.* **1.** Recipiente para contener agua. **2.** Dispositivo que produce corriente eléctrica. **3.** Conjunto de objetos superpuestos.

■ Escribe el número del significado que tiene la palabra **pila** en cada oración.

- La mujer oyó cómo el ladrón volcaba una **pila** de platos.
- La **pila** de la cocina es de aluminio.
- El transistor se ha quedado sin **pilas**.

SIGNIFICADO DE EXPRESIONES

6. Empareja cada expresión con su significado.

Expresiones	Significados
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer el tonto. • Hacerse el tonto. • Ponerse tonto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fingir que no se sabe una cosa. • Mostrarse terco o vanidoso. • Hacer tonterías.

■ Escribe situaciones en las que puedas aplicar cada expresión.

Figura 6.2: Modelo de cuestionario de comprensión lectora de corte memorístico.

continúa evaluando con exámenes o trabajos en que deben recordar nombres de personajes, lugares que visitan estos, momentos en que suceden hechos relevantes de la historia leída, y adjetivos que aparecen en el texto con que se puede describir el estado de ánimo de un personaje en un determinado punto de la narración.

A pesar de que no existen estadísticas al respecto —nadie sabe cuántos maestros de primaria usan controles de lectura—, un repaso sucinto a los libros de texto o las guías de lectura de los libros de Literatura Infantil y Juvenil revelan una discordancia evidente entre el espíritu lúdico promovido desde la didáctica de la literatura y los materiales editoriales que llegan a las aulas. Por supuesto, existen materiales menos punitivos realizados por las editoriales, pero resulta difícil de rebatir que la mayoría de materiales continúan anclados en mecanismos evaluadores puramente memorísticos de libros, además, sobre lecturas obligatorias, impuestas por el profesorado o por los equipos de dirección de los centros educativos. GIMENO SACRISTÁN (2013, pos. 2017) lo expresa así:

La lectura variada no es común en nuestras escuelas. La variedad de materiales que se leen por placer: revistas y periódicos, cómics, novelas y cuentos que realizan los lectores más versátiles se corresponde con puntuaciones más altas en las pruebas de PISA, si bien algunos tipos de materiales se asocian más que otros con el rendimiento. Los resultados de PISA muestran que lo importante no es leer un determinado género o material de lectura, sino la variedad de materiales que se lean. Un 61 % de los alumnos menos versátiles pertenecen al grupo (1, de 5) que obtiene puntuaciones más bajas. En cambio, solo el 18 % pertenecen al grupo (el 5) de más alto nivel de rendimiento. En cambio en nuestro sistema de enseñanza la práctica más frecuente es la reducción de fuentes de lectura. El informe citado recoge información sobre los recursos de lectura que usan los alumnos en clase: tipos de textos, actividades y tiempo dedicado a ellas. En España el tipo de tarea más frecuente es explicar la causa de los sucesos en un texto (casi el 72 % en comparación con el 61,5 % de media de la OCDE).

6.4.2 La penalización ortográfica

Aún resulta común y práctica habitual, que los departamentos o claustros de profesorado de las instituciones académicas posean algún tipo de pacto tácito o explícito (en programaciones u otro texto vinculante) sobre la penalización que se debe aplicar cuando, en un trabajo, prueba, control o examen que “cuenta” para calificación, el estudiantado comete algún error ortográfico y gramatical. Según el nivel educativo, puede variar desde una décima hasta un punto por cada tipo de error cometido, con o sin límite de descuento posible.

Esta práctica, además de no aparecer especificada en ninguna Ley o Currículum educativos, también provoca un efecto disuasorio en los estudiantes con más dificultades, los cuales, por ejemplo, evitan escribir mucho, o arriesgarse con palabras nuevas o, simplemente —como un estudiante de primero de ESO que tuvo el curso pasado—, que evitaba asistir a los exámenes de lenguas (castellano, valenciano e inglés) para esquivar el avergonzamiento.

Se trata, de nuevo, de un mecanismo que permite justificar —ajustar, modular— la calificación con suma facilidad: la ortografía y la gramática pertenecen al ámbito de la convenciones y normas que, por tanto, están reguladas y publicadas por instituciones ajenas a la escuela misma. El profesorado, las familias e incluso el estudiantado se sienten seguros de que están siendo calificados de manera justa e indiscutible: se puede consultar en un diccionario o en una gramática y nadie puede interponer una queja al respecto.

6.4.3 La insistencia metalingüística y metaliteraria

Imaginemos por un momento que queremos enseñar a conducir o a montar en bicicleta a una persona: jamás se nos ocurriría explicarle los fundamentos científicos de cómo se mantiene un cuerpo humano en equilibrio sobre dos ruedas a un niño; tampoco necesitaríamos explicarle los procesos químicos y mecánicos que producen movimiento y calor dentro de un motor de combustión interna a un conductor novel. No obstante, desde muy pequeños, a los niños —y por inercia, a los más mayores— se les explica lengua y literatura de esta manera científica, utilizando y trabajando el metalenguaje, es decir, la función metalingüística. Es decir, explicamos las partes del motor y de la bicicleta (categorías gramaticales, la flexión, el género, la sinonimia, su historia. . .) con la esperanza de que aprendan a hablar y escribir correctamente (PONS RODRÍGUEZ 2018):

Entre los contenidos que los escolares españoles de primaria estudian antes de los nueve años se incluyen conceptos como saber qué es un determinante, qué es la sílaba tónica o qué es un adjetivo. La que firma es una profesora de Lengua a la que esto le parece espeluznante, ya que, en la práctica, supone que al tiempo que se está enseñando a los niños a leer y a escribir, el maestro se ve obligado a explicar (lo dice la normativa, lo pone en los libros) que un adjetivo acompaña al sustantivo y lo explica o especifica según su posición, o a exponer que este y otro son determinantes, o que hay sílabas átonas y tónicas. La hipertrofia del metalenguaje en primaria resulta llamativa en tanto que estos contenidos no resultan particularmente difíciles de entender ni de aplicar en secundaria. Es lógico que los estudiantes piensen que la gramática sigue siendo para ellos un intangible que les causa extrañeza y es lícito que los profesores bufen porque los alumnos ya no recuerdan un contenido que se

les lleva enseñando desde pequeños; transmitir ese metalenguaje en edades cortas roba tiempo para lo fundamental: aprender a expresarse, a leer con gusto, a saber hablar en público... Son los otros objetivos que se recogen en los programas y que resultan perjudicados por el peso de la enseñanza teórica: la inflación de contenidos metalingüísticos en las escuelas merma la capacidad de los profesores para enseñar a expresarse.

Desconfiaríamos de una profesora de flauta que no consiguiera tras un año entero de clases que nuestro hijo tocara al menos una melodía fácil con el instrumento.

En el caso de la literatura, en educación secundaria se explican figuras literarias, o métrica, o las diferencias entre modernismo y realismo, o las características de un autor, género u obra literaria con la esperanza de que aprendan literatura y adquieran gusto por la lectura.

Se debe insistir en el hecho de que resulta casi absurdo describir una herramienta a alguien para enseñarle a utilizarla, sobre todo en las primeras fases de aprendizaje. Cuesta imaginar a un hombre del Paleolítico explicando a su hijo u otros miembros de la tribu cómo lanzar una hacha para matar a un animal con diagramas y palabras y después decidiendo quién le acompaña tras preguntar sobre el ángulo de la parábola a que se debe lanzar la hacha para matar a un animal a, por ejemplo, 20 pasos. La racionalidad ecológica dicta llevar a practicar la caza con hacha a los aprendices: no es lo mismo saber explicar cómo se lanza un hacha, que lanzar un hacha en un entorno controlado de práctica, que en el fragor de una cacería o una batalla.

Tal como ya explicó Chomsky en los años 50 del siglo XX, la competencia lingüística es innata: no necesitamos que nos describan una lengua para que la aprendamos. Necesitamos exponernos a ella; solo escuchando a nuestra madre y nuestro padre, aprendemos. Así, un analfabeto no sabe qué es un adjetivo o un verbo pero se comunica oralmente con naturalidad. De manera paralela, no se necesita memorizar una lista de autores de un determinado periodo histórico y sus características para disfrutar de la lectura de sus libros.

Tal como explican los psicólogos evolutivos y la neurología/neurociencia, las narraciones, con sus metáforas y asociaciones de todo tipo, forman parte de nuestra naturaleza y ayudan a crear patrones (*scripts*) cognitivos, que al fin y al cabo no son más que redes neuronales que se “iluminan” simultáneamente al recibir los estímulos auditivos, visuales o audiovisuales con que percibimos las historias. Un aprendiz, prácticamente de cualquier nivel educativo, incluso en la universidad, aprende mejor —*mejor* no implica *exclusivamente*— en las primeras fases de aprendizaje de una nueva idea con

historias/patrones/narraciones que se conecten a las que él ya posee como bagaje.

El párrafo anterior se puede relacionar con conceptos como la zona de desarrollo próximo de Bruner en concreto y de manera más genérica con el constructivismo y la necesidad de “andamiar” el proceso de aprendizaje, es decir, de partir de los conocimientos previos de los estudiantes para, con la práctica, adquirir nuevos aprendizajes ligados a los ya consolidados.

Así, a montar en bicicleta se aprende montando en bicicleta; a conducir, conduciendo; a hablar y escribir, escuchando y leyendo y hablando y escribiendo. Una tarea de alta demanda cognitiva o psicomotriz no se puede enseñar tan solo explicando su funcionamiento. Menos todavía, evaluando tan solo la información sobre cómo funciona (que se acumula en la mente) en lugar de evaluar lo que se sabe hacer (que se puede transferir a la realidad).

Por supuesto, un saltador de pértiga, por ejemplo, se puede aprovechar de vídeos que expliquen su error en un salto; pero no se puede pretender evaluar su pericia aprendida del vídeo poniéndole un examen tipo test sobre cómo debe saltar para mejorar su marca; un saltador de pértiga se evalúa dejándole saltar, no pasándole test sobre cómo se salta en pértiga o sobre biografías de saltadores de pértiga. No se debería, por tanto, evaluar la escritura o la pericia lectora preguntando sobre cómo funciona la escritura, sobre qué pone el texto y descontando por cada olvido, o sobre cómo se debe entender un texto o corrigiendo información teórica sobre una habilidad que debe aplicarse en la práctica.

Además, una parte significativa del profesorado de lengua y literatura confunden el dominio de una convención social (la corrección ortográfica y gramatical) con el dominio de una competencia cognitiva (saber escuchar y hablar o leer y escribir). Sin necesidad de caer en la anécdota personal elevada a categoría, es justo reconocer que los profesores de lengua y la literatura nos hemos cruzado en algún momento de nuestra trayectoria profesional con estudiantes que, a pesar de obtener bajo rendimiento académico en ortografía y gramática o en lectura literaria, se han convertido en excelentes trabajadores bien pagados justo en habilidades comunicativas: por ejemplo, comerciales, directores de recursos humanos, o jefes de obra. Todos esos trabajos exigen grandes dotes de comunicación que, desafortunadamente, no se trabajan en los sistemas educativos actuales de manera cotidiana. Adjunto una reflexión de un premio Nobel de Literatura en una entrevista concedida tras proponer él mismo que se estudiara simplificar las normas ortográficas y gramaticales (GARCÍA MÁRQUEZ 1997):

“Además, mi ortografía me la corrigen los correctores de pruebas. Si fuera un hombre de mala fe diría que ésta es una demostración más de que la

gramática no sirve para nada. Sin embargo la justicia es otra: si cometo pocos errores gramaticales es porque he aprendido a escribir leyendo al derecho y al revés a los autores que inventaron la literatura española y a los que siguen inventándola porque aprendieron con aquellos. No hay otra manera de aprender a escribir”. [...]

“Creo que lo más conservador que he dicho en mi vida fue lo que dije sobre ellos: pongamos más uso de razón en los acentos escritos. Como están hoy, con perdón de los señores puristas, no tienen ninguna lógica. Y lo único que se está logrando con estas leyes marciales es que los estudiantes odien el idioma”. [...]

“El deber de los escritores no es conservar el lenguaje sino abrirle camino en la historia. Los gramáticos revientan de ira con nuestros desatinos pero los del siglo siguiente los recogen como genialidades de la lengua. De modo que tranquilos todos: no hay pleito. Nos vemos en el tercer milenio”.

No obstante, se debe reconocer que la ortografía, la gramática, o una lista de características de un libro, autor o periodo literario ofrecen una ventaja fundamental a los profesores y maestros de lengua y literatura en los procesos evaluadores: se aritmomorizan con enorme facilidad. Las convenciones, las definiciones y los listados de características son fácilmente computables: aquí hay tres faltas de ortografía, allá cuatro errores de *consecutio temporum*, o se han nombrado cinco de las seis características del Romanticismo y del Realismo... Como avisa TODOROV (2007, 93):

L'anàlisi de les obres a l'escola ja no hauria de tenir per finalitat il·lustrar els conceptes que acaba d'introduir tal o tal altre lingüista, tal o tal altre teòric de la literatura, i per tant presentar-nos els textos com una execució del llenguatge i del discurs; la seva tasca seria fer-nos accedir al seu sentit, perquè postulem que aquest, al seu torn, ens condueix a un coneixement d'allò humà, el qual importa a tothom. Com ja he dit, aquesta idea no resulta estranya a bona part del món docent; però cal passar de les idees a l'acció.

Unas páginas antes (ÍBIDEM 34–35) explica la dificultad de esta tarea en educación secundaria:

A l'ensenyament superior, és legítim ensenyar (també) les visions, els conceptes que s'apliquen i les tècniques. L'ensenyament secundari, que no es dirigeix als especialistes de la literatura sinó a tothom, no pot tenir el mateix objecte: és la literatura en si la que està destinada a tothom, no els estudis literaris; per tant, a l'hora d'ensenyar cal donar preferència a la primera i no pas als segons. El professor de secundària té a càrrec seu una tasca feixuga: interioritzar allò que va aprendre a la universitat i, més que ensenyar-ho,

restituir-li la categoria d'una eina invisible. No és demanar-li un esforç excessiu, del qual no hauran estat capaços els seus propis mestres? No ens sorprenguem després si no sempre ho fan bé.

6.4.4 Los exámenes de acceso a la universidad

A lo largo de esta tesis, se ha aludido en diversas ocasiones a la importancia de los exámenes de acceso a la universidad: por ejemplo, de los problemas en forma de trampas *gaokao* chino en la pág. 280, o de cómo esos exámenes y su nota obtenida (“grabada en el cerebelo”) se convierten en parte del “currículo sentimental” del estudiantado en la pág. 217. Sin duda, este examen, adquiere el rango de ritual de paso a una nueva etapa no solo formativa, puesto que para muchos estudiantes de todo el mundo implica también el comienzo de una vida independiente de su familia ante la posible marcha a una ciudad diferente en que estudiar.

Este carácter iniciático, de que todo será diferente a partir de ese punto, se vislumbra en los diferentes nombres que ha recibido aquí en España tanto el curso previo (Preu, Preuniversitario; o COU, Curso de Orientación Universitaria) como en el resto del mundo. En Brasil, de camino a la Facultad a diario durante mi estancia docente en 2014, grandes carteles de academias de preparación para el *Vestibular* remarcan el carácter meramente introductorio de toda la educación obligatoria: a lo “serio”, importante, se le permite el paso al estudiante tras ser examinado en el *vestíbulo*. En EUA, por su parte, destacan el carácter académico de los estudios a los que se pretende acceder y así la sigla SAT pone nombre al *Scholastic Aptitude Test*, es decir al ‘Test de Aptitud Escolástica’ que sirve de piedra de toque para acceder a la mayoría de las universidades.

En todos los países existe este examen, que con la calificación obtenida en la prueba y el expediente del estudiantado (en proporción variable según país), sirve para obtener un número que ordena a los estudiantes a la hora de solicitar acceso a la titulación deseada. Se está cumpliendo el artículo 26.1 de la Declaración de los Derechos Humanos (<https://bit.ly/3uKe0T7>):

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Es decir, para que el acceso a los estudios superiores sea igual para todos, se ordenan los méritos para dar a cada uno lo que se ha ganado en el examen

y su expediente. En terminología anglosajona, este tipo de exámenes con tanto impacto en la trayectoria académica se denominan *High Stake Tests*, que se suele traducir por ‘test de altas expectativas’, pero que en traducción más literal y acertada sería algo así como ‘test con mucho en juego’.

El estatus de cada asignatura en la Ebau importa. Así, primero y segundo de Bachillerato —ya fuera de la educación obligatoria— se convierten en cursos preparatorios para el acceso a la universidad, con lo que la elección de itinerarios —y sus respectivas asignaturas— se convierte en clave para determinar los grados a los que se puede optar tras el *High Stake Test* y aplicar el algoritmo de obtención de nota sobre una escala de 14 puntos. Si una asignatura pierde peso o desaparece del bachillerato, su importancia disminuye porque en el momento en que los estudiantes se juegan el futuro, todo departamento de IES desea que su asignatura cuente porque, a su vez, adquirirá más relevancia simbólica en la etapa anterior, la ESO. La Ebau ejerce una enorme influencia discursiva y refleja las relaciones de poder entre las asignaturas del nivel preuniversitario y las necesidades de la universidad. En el momento en que se pone en solfa el rol de una asignatura en la Ebau se suceden manifestos como el siguiente (<https://bit.ly/3JNkVWH>), del que resulta revelador este fragmento:

El redactat de la petició segueix així: «davant la possibilitat que l'assignatura de literatura catalana no arribi a formar part de la prova final del nou batxillerat (així consta en un esborrany de la futura normativa), o hi tingui un pes mínim, demanem també al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya que consideri el greuge comparatiu amb les altres assignatures que això suposaria. **Una assignatura que no va a selectivitat, o a les futures proves finals, és una assignatura de segona categoria, que no pondera en les notes d'accés a la universitat i que, per tant, no fa falta cursar.**

Destaco en negrita la oración que da sentido al poder que ejercen estas pruebas sobre la percepción de estudiantado, profesorado y familias respecto de las asignaturas y la necesidad de obtener un número —al fin y al cabo todo se reduce a un número— que permita elegir la titulación deseada.

Por tanto, los requerimientos de la Ebau deben estandarizarse para que todos los estudiantes disfruten de las mismas oportunidades. La universidad se encarga de diseñar la prueba, y se publican tanto modelos con antelación para que profesorado y estudiantado sepan a qué atenerse como los exámenes oficiales que realizan los estudiantes. El segundo curso de Bachillerato se convierte en lo que en inglés se acuña como un *Teach to the test* (‘estudiar para el test’) y se vive como un curso de preparación para la Ebau.

En los exámenes de Ebaeu de Lengua y Literatura de la Comunidad Valenciana (<https://bit.ly/3Dpkb2K>) y la Comunidad de Madrid (<https://bit.ly/3Dpkr1I>) se puede constatar que se mantiene inalterado el modelo tradicional a la hora de diseñar el examen que decide el futuro del estudiante por los motivos expuestos en los apartados del control de lectura o en la insistencia metaliteraria: se buscan respuestas que puedan ser corregidas inequívocamente para poder calificar y tomar la decisión delegándola a la nota obtenida por el algoritmo. Por tanto, se pide a los estudiantes que citen características, momentos argumentales de una obra, técnicas narrativas, principales símbolos usados por un autor, que desarrollen un tema predefinido (y memorizado, pues), ejemplos de recursos expresivos de un texto, etc. Adjunto algunas capturas de estas pruebas enlazadas en la página siguiente. Fijémonos cómo la limitación de tiempo para el examinando y el corrector (la calificación se debe publicar en menos de una semana) impone una cantidad exigua de líneas o palabras; además, en el de la Comunidad Valenciana se promueve con la optatividad de las preguntas una aproximación estratégica al examen.

Además, los exámenes desglosan con precisión de decimales el “peso” de cada pregunta (y sus respuestas en las rúbricas internas) de manera que la calificación se automatiza. Por supuesto, en las Guías de la Ebaeu de cada comunidad autónoma se especifica la penalización por faltas de ortografía. En la de la Comunidad Valenciana para 2021 (<https://bit.ly/3JZaD0Q>), se explica, para el examen de Castellano: Lengua y Literatura que:

Ortografía

La calificación global del ejercicio podrá disminuirse hasta tres puntos por cuestiones de corrección gramatical y ortográfica. En el caso concreto de la ortografía, se descontará a razón de 0,25 puntos por cada falta que afecte a las grafías y 0,15 puntos por cada tilde. Este cómputo afectará a errores nuevos y no a faltas ortográficas que pudieran repetirse en el examen.

Figura 6.3: Penalización ortográfica en Ebaeu de Comunidad Valenciana.

PREGUNTAS

B.1 (2 puntos) Haga un comentario de texto del fragmento que se propone contestando a las siguientes preguntas: a) enuncie el tema del texto (0,5 puntos); b) detalle sus características lingüísticas y estilísticas más sobresalientes (1,25 puntos); c) indique qué tipo de texto es. (0,25 puntos)

B.2 (1 punto) Redacte un resumen del contenido del texto.

B.3 (1,5 puntos) Elabore un texto argumentativo a favor o en contra del consumo preferente de productos ecológicos.

B.4 (1,5 puntos) Analice sintácticamente: *Estoy dispuesta a participar en una manifestación de escritores.*

B.5 (1 punto) Defina el concepto de sinonimia y proponga al menos dos ejemplos de sinónimos de *precio*.

B.6 (2 puntos) La poesía de la generación del 27.

B.7 (1 punto) Comente los aspectos más relevantes de la obra española que haya leído escrita en el periodo posterior a 1974 hasta la actualidad.

Figura 6.4: Prueba Ebau Lengua Castellana y Literatura de Madrid de 2020-2021.

1. Comprensió de texts

Tria 2 de les 4 preguntes que valen 1 punt i 2 de les 4 preguntes que valen 0,5 punts (Total 3 punts).

- a) Descriu el tema i les parts bàsiques del text 1. [1 punt]
- b) Resumeix el contingut del text 1 amb una extensió aproximada de 6 línies. [1 punt]
- c) Descriu el tema i les parts bàsiques del text 2. [1 punt]
- d) Resumeix el contingut del text 2 amb una extensió aproximada de 6 línies. [1 punt]
- e) Identifica la tipologia textual del text 1 i especifica almenys dos trets característics d'aquesta tipologia presents al text 1. [0,5 punts]
- f) Indica cinc exemples de recursos expressius de caràcter literari presents al text 1. [0,5 punts]
- g) Identifica la tipologia textual del text 2 i especifica almenys dos trets característics d'aquesta tipologia presents al text 1. [0,5 punts]
- h) Explica la funció que fan al text 2 les cursives i les cometes. [0,5 punts]

Figura 6.5: Muestra Ebau Valencià: Llengua i literatura de la Comunidad Valenciana (2020-2021).

6.4.5 Las oposiciones

Se denomina *oposiciones* de manera coloquial al “Procedimiento selectivo de ingreso al cuerpo funcional *x*”. En estos procedimientos se realizan exámenes escritos, presentaciones orales de trabajos solicitados, comentarios de texto, problemas prácticos... Este procedimiento está regulado administrativamente y sin cambios en esta legislación, el procedimiento debe seguir unos principios básicos que garanticen la igualdad evaluadora para todos los aspirantes.

Existe muy poca investigación sobre las oposiciones —sigo con el término al uso— puesto que el tema presenta multitud de aristas y agentes implicados. Cada cuerpo funcional presenta sus propias peculiaridades, lo cual complica aún más análisis generales. No obstante, he podido encontrar dos investigaciones que revelan un hecho perturbador: las oposiciones, como procedimiento de selección, falla en múltiples frentes. BAGUÉS (2005) analiza los resultados de las oposiciones del cuerpo judicial y halla tanto aleatoriedad (orden a la hora de ser convocado, por ejemplo) como discriminación por nepotismo, sexismo o localismo (vivir en una determinada comunidad autónoma).

En el caso de la oposiciones de secundaria, no he sabido encontrar referencia alguna de ningún investigador educativo que haya tratado el tema, pero para Infantil y Primaria está la tesis de RUIZ VALLE (2014) que explica las múltiples aleatoriedades, desfases de resultados entre tribunales y otros déficits evidentes. Por ejemplo, explica —con dureza— (ÍBIDEM 579):

Por otro lado, centrándonos en la fase de oposición, se abre la reflexión hacia el desfase apreciado con respecto a las pruebas escritas, y a la “teatralización” absurda a la que se enfrentan los aspirantes en la parte oral. Como se ha repetido en anteriores ocasiones, las pruebas de evaluación sencillas deben estar asociadas a la medición de conocimientos sencillos. Lo contrario supone una selección simulada hacia una calidad irreal, estableciendo un filtro en el que sólo son válidos los que quedan en las primeras posiciones. La relación de causalidad que da lugar es la siguiente: “Cuanto menos seleccionemos, atendiendo a la parte alta de la clasificación, mayor será la calidad de los maestros”. Esto tendría cierto sentido si las pruebas fueran las válidas para medir a los maestros/as. Por el contrario, son registros que poco tienen que ver con el desempeño de las aptitudes idóneas de los docentes. Y así lo expresaba en el informe recogido en esta tesis el Decano de la Facultad de Educación:

“Con estas pruebas de selección no se está valorando la capacidad real de las necesidades docentes. Si en vez de esa prueba le dijéramos a los aspirantes que con dos docenas de clavos, un martillo y una tabla y que el que clavara

más clavos en la tabla sería funcionario, pues posiblemente la selección no mejoraría ni empeoraría la calidad docente. Es decir, es la aplicación de cualquier otra prueba que nada tiene que ver con las cualidades docentes (DF).”

El acceso a la función pública docente, que incluye también aspectos como la interinidad, las comisiones de servicio, los periodos de prácticas, la ordenación de las bolsas, los concursos de traslado, etc. y el proceso por el que se consolidan las plazas necesitan una revisión en profundidad que, de acuerdo con RUIZ VALLE (2014, 585):

El camino no queda ni mucho menos terminado. Ante lo expuesto, podemos comenzar otro tipo de vías, comenzando con ciertos frentes abiertos que podemos esbozar con algunas preguntas: ¿Son posibles algunos de los cambios expuestos? ¿Cómo encauzar una cultura de acogida hacia un nuevo diseño del funcionariado en prácticas? ¿Cómo diseñar pruebas sencillas para el comienzo de la selección? ¿Cómo dar un enfoque democrático a la selección de docentes? ¿Qué priorizaría un nuevo diseño de baremo de méritos en la sociedad actual? ¿Cómo realizar la renovación y la adaptación de los docentes? ¿Cómo darle valor a la tutorización? ¿Cómo descentralizar realmente la selección docente?

Las interrogantes son muchos, al igual que las posibilidades. Siendo sensatos, no podemos obviar que los cambios que entrañen movimientos en los sistemas estructurales de la Administración suponen grandes dificultades. Por eso, con buenas justificaciones y certeros criterios, con el interés de realizar una selección del profesorado acorde con el mundo en el que vivimos, es urgente provocar un impulso en este tema crucial. De él dependen en gran medida las futuras generaciones, la evolución de los niños y las niñas ante un mundo cada día más complejo.

Esta tesis doctoral presenta, en toda su complejidad, el galimatías burocrático y administrativo en que se ha convertido la gestión de personal de la educación, los múltiples problemas e irregularidades de todo tipo que suceden durante unas oposiciones, y plantea implícitamente la repercusión que este entramado normativo tiene tanto en la vida de los opositores como en los destinatarios del servicio: el estudiantado. Al fin y al cabo, las oposiciones sintetizan también la aritmomanía en que está instalado el sistema educativo: plazas, bolsas, concursos... Todo está pesado y medido y se fía a los números la decisión sobre la idoneidad de los integrantes del sistema. Quizás se necesite cambiar la manera de tomar decisiones respecto de los agentes educativos.

6.4.6 El comentario de texto

En las clases de todo nivel educativo, se realizan, bien orales o bien escritos, comentarios de textos. Se habla, se escribe, se analiza, se discute sobre textos de todo tipo (orales, escritos, audiovisuales, cómics. . .) y se utiliza como una herramienta formativa muy poderosa —por ejemplo, las tertulias dialógicas—. No obstante, también se utiliza como herramienta calificadora ya de larga tradición en dos de los momentos clave para la trayectoria académica y profesional del estudiantado: la Ebau y en las oposiciones de acceso a función pública docente de profesorado de lengua y literatura. Se trata, en ambos casos, de un comentario de corte filológico e histórico-literario, en el que los estudiantes diseccionan el texto para extraer los marcadores lingüísticos, temáticos o formales que permiten justificar su dominio de la terminología metalingüística y literaria.

Sin embargo, ese papel calificador contradice la utilidad como herramienta pedagógica para el estudiantado más allá de estas dos pruebas tan decisivas e iniciáticas. La historia del comentario de texto, sus relaciones con las distintas corrientes académicas del análisis crítico del discurso y su capacidad como instrumento pedagógico están concienzudamente analizadas en LÓPEZ-RÍO (2008). Este autor propugna que el análisis de los textos —y la ideología subyacente en estos— que nuestra sociedad genera, se debe realizar de una manera “crítica” para así promover el aprendizaje de los estudiantes. Esto convierte el comentario de texto en una *pedagogía del discurso* cuya finalidad no es el texto en sí mismo sino lo que los estudiantes aprenden del proceso de comentario sobre la realidad social que los envuelve (ÍBIDEM 328–329):

[. . .] considere que cal anar un pas més enllà i definir una pedagogia del discurs basada en l’anàlisi textual, és a dir, en el comentari de textos com a ferramenta pedagògica però interessada en l’educació social i emocional de cada individu.

Aquest tipus de formació, basada en el text, no com a objectiu, si no com a instrument educatiu [. . .], s’ocuparia de les diverses competències en què cal formar per tal que els individus disposen, des de l’àrea de llengua i literatura, d’una autèntica educació, i per tant d’una competència discursiva que els permeta prendre decisions sobre les seues interaccions socials.

El sesgo que plantea López-Río es el valor pedagógico intrínseco del comentario de texto, en lugar del meramente calificador que se ha impuesto en las aulas de literatura; la posición de debilidad está ocupada por el profesor y los estudiantes, impotentes ante las exigencias externas a la escuela que no permiten explotar el valor pedagógico del comentario y que lo reducen a un puro ejercicio de análisis formal en forma de recetario. Además da voz a

aquellos que no la tienen, en este caso, los estudiantes, que no se limitan a transcribir las ideas transmitidas por el profesor.

La paradoja entre comentario de texto y análisis crítico del discurso se expresa así: se espera que el comentario de texto sirva como acicate para analizar críticamente el discurso, pero se exige una homogeneidad calificadora que impide su dimensión crítica. Las expectativas de los profesores de literatura de segundo de Bachillerato (previo a la Ebaú) en un curso de formación profesorado, evidencian la paradoja (ÍBIDEM 121):

Ara bé, tothom ha coincidit sorprenentment en la qüestió de l'esperit crític que, certament, figura com a part essencial de l'àrea de llengua i literatura en el currículum (en els currículums) actual. Però ja hem vist que aquest esperit anava associat, indefectiblement, al vessant creatiu d'aquesta pràctica educativa i la major part dels assistents a un curs de formació d'aquest tipus acudeixen a la recerca d'una recepta ja que havien d'impartir 2n de batxillerat i, de sobte, es trobaven amb la necessitat de disposar de l'aparat conceptual escaient, i obligatori.

La paradoja es manifiesta: se invita a los estudiantes a ser “críticos” pero se los castiga por disentir de la interpretación oficial de unos textos, además, no seleccionados por ellos. Los estudiantes ponen sus ojos en otros medios ante la más o menos consciente constatación por su parte de esta incoherencia. El análisis crítico del discurso, pues, *de facto*, queda reducido en el sistema educativo a un comentario de texto que se enfrenta a cuestiones mesurables como el análisis sintáctico, léxico o morfológico del texto, su resumen y el añadido de la “opinión personal” del estudiante —ajustada a unos rígidos estándares—. ¿Por qué el comentario de texto se ha convertido, en este instrumento puramente calificador? ÍBIDEM (121) deja algunas pistas:

És curiós que en el disseny de les Proves d'Accés a la Universitat no participe activament el professorat de secundària. Coordinades per professorat universitari més o menys preparat i més o menys interessat depenen, en gran mesura d'impressions aleatòries d'aquests professionals. El professorat de secundària alterna la protesta amb el desencant mentre el sistema perpetua l'aïllament entre els dos móns.

Las pistas apuntan hacia los que diseñan las pruebas de acceso de la universidad (profesores de universidad), en muchos casos, desconocedores de la realidad en educación secundaria. A su vez, esta sospecha se puede asociar a los momentos eureka descritos al principio de este capítulo: el influjo corruptor de los criterios cuantitativos de evaluación en los procesos educativos (RAVITCH 2010); y la influencia de la Universidad en los niveles inferiores (SCHANK 2004).

Adjunto los *Criteris d'avaluació* de la parte de comentario de texto de las pruebas de Lengua i Literatura Valenciana de las oposiciones de 2020 (disponibles en <https://bit.ly/3tWNFlz>). Nótese la similitud, con las lógicas diferencias de exigencia y profundidad, respecto de la Ebaú: ¿se confirma, como explica LOMAS & OSORO (2015) en la referencia aportada en la página 299, que los libros de texto y por ende los procesos de evaluación y calificación reflejan el itinerario vivido por el profesorado de lengua y literatura para llegar a las aulas?



Procediment selectiu d'ingrés al cos de professors d'Ensenyament Secundari.

Especialitat Llengua i Literatura Valenciana.
(Ordre 22/2020, de 23 de novembre, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport)

Criteris d'avaluació. Primera prova: Part B.

Comentari literari d'un text anterior al segle XVIII (100%)	Introducció (20%)	Contextualització
	Estudi literari (70%)	Tema i estructura.
		Anàlisi de l'estructura interna i externa del text.
		Anàlisi dels elements propis del gènere al qual s'adscriu.
Conclusió (10%)	Conclusió	
Anàlisi fonològica, morfosintàctica, lexicosemàntica i pragmàtica d'un text actual i les possibilitats d'aplicació didàctica a l'aula. (100%)	Introducció (5%)	Contextualització
	Nivell pragmàtic (30%)	Adequació
		Coherència
		Cohesió
	Nivell fonològic (5%)	Nivell fonològic
	Nivell morfosintàctic (10%)	Nivell morfosintàctic
	Nivell lexicosemàntic (10%)	Nivell lexicosemàntic
	Possibilitats d'aplicació didàctica a l'aula (35%)	Situa correctament el text proposat en el marc del currículum.
		En desenvolupar el contingut fa referència a l'alumnat, les seues característiques, idees prèvies... S'observa atenció a la inclusió de tot l'alumnat.
		Utilitza metodologies actives i participatives.
Ofereix referències a l'avaluació, als criteris i/o instruments de valoració del processos i dels resultats.		
Conclusió (5%)	Mostra coneixements i disposició a la innovació.	
Conclusió (5%)	Conclusió i valoració personal.	
Ortografia, sintaxi i registre	Per cada error ortogràfic que afecte les grafies (per exemple, b/v, g/j, etc.) es llevaran 0,5 punts. Per cada error relatiu a l'accentuació (accents sense col·locar o mal posats) es llevaran 0,25 punts. Per cada error gramatical (falta de concordança, mal ús dels pronoms o dels connectors, ús de vulgarismes o col·loquialismes, utilització d'abreviatures inexistents, etc.) es llevaran 0,25 punts. Per un mal ús dels signes de puntuació (absència, ús arbitrari, etc.) es llevaran 0,25 punts. Atesa la naturalesa de la prova, condicionada per la mateixa especialitat per a la qual s'està seleccionant les persones candidates, no s'estableix un límit màxim de punts que s'han de descomptar de la nota per aquest concepte.	

La qualificació final serà la mitjana aritmètica de les notes obtingudes en cada exercici.
Per a la realització de la prova, les persones aspirants disposaran de quatre hores.

Figura 6.6: Criterios de evaluación de la Parte B de Comentario de Texto de las oposiciones de 2020 de Lengua i Literatura Valenciana.

“Cat: *Where are you going?*
Alice: *Which way should I go?*
Cat: *That depends on where you are going.*
Alice: *I don’t know.*
Cat: *Then it doesn’t matter which way you go.*”

Lewis Carroll, *Alice in Wonderland* (1865)

7

Conclusiones y propuestas

En el último capítulo de la segunda temporada de la serie de televisión *Fargo*, el personaje de Mike Milligan, un matón afroamericano de la mafia de Kansas City, recibe un merecido ascenso tras cumplir el trabajo que le habían encomendado sus jefes: expandir el territorio a cualquier precio y por cualquier medio. La acción transcurre a finales de los años 70 —Reagan asumió la presidencia de los EUA en 1981—, y quien ejerce de cicerone en su nuevo puesto consigue sorprender al pistolero con las explicaciones para cumplir con las responsabilidades que ahora deberá asumir. Milligan no ejercerá de jefe, ni de distribuidor, ni de capo, ni de ejecutor en el territorio que acaba de conquistar para la mafia; será un mero contable. A partir de ese momento, deberá buscar triquiñuelas financieras, modelos de gestión más eficientes, mercados por explotar, o cualquier otra medida que mejore la cuenta de resultados. El uniforme será un traje de corbata y un corte de pelo anodino; los prostíbulos, bares de carretera y hoteles dejarán paso a los campos de golf y las oficinas corporativas como lugar de trabajo en que pasar el día, que se acortará a un horario estándar de 9 a 17 h: “cuanto antes entiendas que ahora el dinero, los 0 y 1 mandan, mejor te irá” (HAWLEY 2015).

Quizás este final inesperado para este personaje tarantiniano, trasunto de Jules Winnfield (Samuel L. Jackson en *Pulp Fiction* (TARANTINO 1994)), con sus peroratas filosóficas y cultas diseminadas a lo largo de la segunda temporada de esta magnífica serie de televisión, ilustra de manera descarnada la afirmación de Coetzee que encabeza uno de los capítulos de este trabajo: “la competición es un sustituto sublimado de la guerra”.

Esta tesis doctoral plantea como terreno de juego para la educación literaria, que estamos sumidos en una guerra aritmomaníaca, en que los números dictan cada uno de los aspectos cotidianos de la educación; por supuesto, también para la educación literaria. Justo para la literatura, el terreno abonado por las musas para la ficcionalidad que intenta explicar con una ficción creíble la realidad social y personal que nos envuelve, esto debería ponernos en guardia y promover una profunda reflexión estratégica para permitir su pervivencia en los sistemas educativos formales.

Por otro frente, se yergue la tecnología digital que, con su ubicuidad temporal y espacial, está modificando delante de nuestros ojos la manera de relacionarnos y pone al alcance de nuestros dedos y ojos narraciones de ficción en multitud de medios de expresión. Ahora mismo, la literatura se siente amenazada por la posibilidad de acceder a las narraciones de manera instantánea en dispositivos electrónicos ubicuos y la distracción que provocan las redes sociales. La venerable literatura fruto de la Galaxia Gutenberg convive en porfía vigilante con la Galaxia Internet y sus nuevos actores y reglas.

La pregunta de investigación, que está planteada de manera *aplicada*, es decir, aportar ideas sobre cómo actuar en una determinada situación —en este caso la educación literaria, sobre todo desde el punto de vista sociológico-institucional y la perspectiva investigadora— se ha abordado de manera amplia, con una perspectiva en formato *big picture* que deja flecos sueltos por la prolijidad de temas tratados. No se ha querido profundizar por ejemplo, en la influencia e intereses de los grupos mediáticos y editores en los libros de texto puesto que hubiera supuesto una ampliación aún mayor de una tesis ya demasiado ambiciosa. Se ha preferido poner el énfasis en los temas más alejados —más interdisciplinares— del interés habitual de las investigaciones de la DLL: el apartado sociológico y el metodológico. Este hecho, por una parte, confirma la percepción de que en DLL falta investigación de aula, o que resulta urgente realizar un seguimiento de que las propuestas que emanan de nuestros departamentos se llevan a cabo y cómo y con qué dificultades por parte del profesorado y el estudiantado. Por otro, enfatiza que la formación metodológica y epistémica de la investigación que emane de nuestra didáctica específica debe mejorar para afrontar con mejor garantía el entorno aritmomaníaco en que vivimos instalados.

Por este motivo, esta tesis picotea en diversos ámbitos: para aportar contexto y consistencia teórica y discursiva a las posibles propuestas de mejora a una disciplina que padece de falta de reconocimiento dentro de la Academia desde su fundación institucional. El motivo del uso de la hermenéutica y la aproximación sociocrítica, e incluso de las historias de vida —las del doctorando—, no solo se ajusta al perfil formativo de este, sino que también

demuestra la que se puede considerar la respuesta a la pregunta de investigación: cabe llenar un vacío en el perfil investigador de los miembros de las instituciones de la DLL y visibilizarla en medios y ámbitos de decisión, en los que predomina un discurso aritmomaníaco *evidencialista* y/o antipedagógico. Para ello, varios de los conceptos, ejemplos o razonamientos se han expuesto de diferentes maneras, con diferentes autores, de diferentes disciplinas: ante la duda por usar conceptos provenientes de disciplinas ajenas a la formación propia, se ha seguido la máxima de comprobar cada fuente desde disciplinas o escuelas de pensamiento alejadas entre sí.

Constatar ese vacío metodológico y de visibilidad pública e institucional se ajusta a la teoría del reconocimiento de Honneth expuesta en el Marco teórico y trabajada con el Accdr de Keller utilizado como herramienta básica de este trabajo. Esto ha provocado que se haya decidido, por ejemplo, explicar conceptos como los de evaluación sumativa, formativa, certificación académica y cualificación profesional con un análisis de datos que las ejemplifique más que con una disertación teórica, puesto que dicho análisis muestra simultáneamente los límites de cada concepto y las problemáticas que provocan en su aplicación.

Por ese motivo, esta disertación se ha centrado más en el análisis estadístico de bases de datos o pruebas internacionales o en desmontar la supuesta infalibilidad u objetividad de la aproximación exclusivamente cuantitativa a los procesos educativos. Esta aproximación *deconstructiva* supone un primer paso que puede conducir a este investigador a futuras líneas de investigación de mayor consistencia cuantitativa respecto de las prácticas docentes en Educación Literaria en las aulas españolas.

Entre ellos, deseo destacar el frente de la lectura desde una perspectiva meramente cognitivista, centrada en una aproximación psicolingüística que otorga un aparente rigor experimental al aprendizaje de la literacidad centrada en un debate (el de las pantallas y la lectoescritura) que debe incluir factores socioeducativos de una manera mucho más decidida. Dichos factores hace décadas que están implícitos en nuestra disciplina, pero carecen de la visibilidad y el reconocimiento que merecen tanto en los medios como en las instituciones académicas.

Por último, destaco los conceptos de *gestión aritmomaníaca de los procesos educativos* (vid. pág. 52) y de *paradoja de los incentivos en entornos complejos* (vid. pág. 119) acuñados en esta investigación. El primero sintetiza el abuso sistemático de la evaluación continua y sumativa en los procesos de toma de decisiones en el sistema educativo, de certificaciones académicas o en las cualificaciones profesionales; el segundo constata la corruptibilidad —por Ley de Campbell— de esta gestión aritmomaníaca a pesar de la apariencia de objetividad, equidad y legalidad que parecen otorgar los números

en los procesos de aprendizaje o en investigación educativa, complejos en grado sumo por la cantidad de agentes e intereses que se entrecruzan.

7.1 Propuestas de futuro para la DLL

Ante la necesidad de justificar cada una de las acciones que emanan de las instituciones investigadoras que imponen los sistemas de rendición de cuentas y la hipervigilancia institucional, la DLL, de acuerdo con esta investigación, debería plantear —en los foros que correspondan— un reenfoque de las prioridades de investigación. Por supuesto, esto no supone abandonar el trabajo realizado o las líneas de investigación en marcha —fruto de un contexto tremendamente complicado en lo institucional—; sino aplicar estrategias que permitan ampliar y fortalecer las bases sobre las que sustentan los estudios literarios dentro de los sistemas educativos formales.

Los datos aportados por AGUILAR (2020) revelan que apenas se colabora con las aulas en las que trabajarán los estudiantes que se forman en las Facultades de Formación del Profesorado, Educación o Magisterio, bien para la educación infantil y primaria, bien para la educación secundaria a través del Máster de Formación del Profesorado. Este déficit se puede justificar de una manera muy sencilla: el profesorado que durante estos últimos casi cuarenta años ha formado y forma parte de estos departamentos proviene en su mayoría del área de conocimiento de las Humanidades, mientras que la formación del profesorado pertenece al área de Ciencias Sociales. Una y otra área forman con metodologías de investigación diferentes, y con los matices que se desee aportar, desde Humanidades se investiga de una manera más cualitativa y hermenéutica —esta tesis lo ejemplifica— y desde Ciencias Sociales de una manera más cuantitativa y explicativa.

A mi juicio, en los programas de doctorado de las Facultades de Educación se debería impartir metodología de investigación cuantitativa y experimental de manera obligatoria (1) para poder interpretar la enorme cantidad de estadísticas que se publican sobre educación y (2) discernir mucho mejor la calidad de las investigaciones que desde otras disciplinas —Neurociencia, Psicometría o Sociología de la Educación— se publican respecto de temas sobre nuestro interés. Por ejemplo, llama poderosamente la atención la poca presencia y alusiones sobre el debate de la lectura en dispositivos digitales desde la perspectiva cognitivista y neurocientífica en el área de la DLL.

Este mayor aplomo cuantitativo y experimental permitiría acercarse a las aulas con ideas claras de cómo diseñar encuestas, muestreos, test, etc. para evitar la proliferación de investigaciones de corto aliento y que se pueden rebatir metodológicamente con facilidad por parte de investigación de al-

cance mucho más amplio y mejor fundamentada realizada desde otras áreas o disciplinas. Por otra parte, existe literatura académica proveniente de otras áreas que se puede pensar que desacredita una parte o la totalidad de una parte significativa de las propuestas que emanan de la DLL con evidencias sesgadas, presupuestos teóricos malentendidos y pruebas mal diseñadas. Difícilmente se pueden rebatir si desde el área no se promueve un saber estadístico y experimental suficiente para evitar que ese flujo de literatura académica genere una corriente negativa hacia nuestra disciplina y, además, se difunda por medios de comunicación y redes sociales. GONZÁLEZ RIAÑO & FERNÁNDEZ-COSTALES (2020) concluyen que:

[...] el artículo también señala el peligro de la debilidad metodológica de algunas investigaciones de nuestro ámbito, ya que, también frecuentemente, se desprecian las técnicas cuantitativas de carácter causal o correlacional y, además, cuando se recurre al empleo de instrumentos cualitativos se hace, en algunos, casos de una manera excesivamente intuitiva y sin la profundidad requerida para asegurar la credibilidad de los resultados. Desde luego, las técnicas cuantitativas no son más adecuadas que los enfoques cualitativos, simplemente, de acuerdo con su finalidad, favorecen un tratamiento de la información que permite la extrapolación de resultados a contextos y etapas educativas diferentes, lo que facilita la replicabilidad de los estudios y los hace más atractivos para las revistas de impacto.

De hecho, esta tesis se ha beneficiado de su mayor defecto (demasiados años de redacción), puesto que a medida que se escribía, se publicaban artículos o salían a la luz datos cuantitativos sobre nuestra disciplina que confirmaban las premisas, fruto del *exceso de intuición* que denuncia la cita anterior (ÍBIDEM) y la ausencia justo de esos pocos estudios que se van publicando en esta línea. Sin duda, cabe destacar la serie de tres artículos desde 2016 obra de Consol Aguilar Ródenas en la revista *Lenguaje y Textos* citados y referenciados en esta investigación (vid. pág. 445).

En la actualidad, la DLL —por las limitaciones señaladas a lo largo de este trabajo— ofrece al profesorado propuestas para trabajar en el aula pero ni evalúa si estas se aplican, ni evalúa si estas tienen éxito. Este déficit en rendición de cuentas por parte de las Facultades de Educación —por falta de contacto con las aulas de educación preuniversitaria— provoca una parte de la desazón y críticas que recibe la formación del profesorado entre el colectivo docente, una parte del cual insiste ruidosamente en el discurso antipedagógico jaleado por eminentes intelectuales.

Para saber qué necesita el profesorado a pie de aula, se debe adoptar la metodología y la agilidad organizativa y legislativa que permite realizar

estos análisis de campo, más allá de las intuiciones y evidencias indirectas que nos brindan los discursos y las pequeñas investigaciones cualitativas o cuantitativas parciales en espacio y tiempo, como por ejemplo la de ROMERO OLIVA, & TRIGO IBÁÑEZ (2018) con estudiantes del Máster del Profesorado. Estas investigaciones resultan imprescindibles pero como en el tópico, “necesarias pero no suficientes”. Carecen de la suficiente envergadura en tamaño y de la robustez en el tiempo y en el espacio para aportarse como evidencia significativa de lo que sugieren sus resultados y difícilmente se pueden incluir como argumento de peso para la toma de decisiones en instancias políticas.

Es decir, se necesita una mayor coordinación institucional dentro de la disciplina (entre departamentos y proyectos de investigación) y fomentar la colaboración del profesorado de la educación no universitaria para poner a prueba de manera sistematizada que las propuestas que emanan de estos departamentos y proyectos funcionan en las aulas.

La necesidad de coordinación e interdisciplinariedad

Justo en este trabajo, se señala una de las mayores debilidades de la investigación experimental y cuantitativa: cuando se realiza en muestras pequeñas o mal diseñadas y cuando el experimento no es replicado una y otra vez para comprobar si los resultados son válidos. Garantizar la reproducibilidad de los experimentos y la mayor difusión y contrastación posible de los datos obtenidos debería convertirse en una de las prioridades del área de la DLL.

Se ha consolidado un cuerpo de profesorado universitario en el área de DLL que durante estos casi 40 años —desde el año 1984 fundacional de la disciplina— ha generado un corpus de investigación que legitima la disciplina. Tal como se vislumbra en el apartado de la antipedagogía de esta tesis, no ha sido un trabajo fácil. Esto, a mi entender, ha generado un cierto ensimismamiento: la necesidad de abrirse paso en un entorno universitario que juzgaba con recelo y severidad los nuevos departamentos, unida a un discurso público educativo centrado en polémicas antipedagógicas y de todo tipo (educación concertada, religión en la escuela, jornada partida y continua. . .) ha casi obligado a estar justificando sin cesar la necesidad de un área de estudio específica de cómo impartir lengua y literatura más allá de las inercias más tradicionales e historicistas.

En este aspecto, sin duda, la DLL ha consolidado su posición: quizás sea el momento de abrirse a cooperar mucho más francamente y de manera organizada en proyectos de investigación con departamentos o grupos de investigación de Sociología, Pedagogía, Psicología, Neurología o incluso Economía, para generar presencia institucional. Por ejemplo, me ha resultado

imposible —o no he sabido— encontrar estudios emanados de la DLL sobre disponibilidad de libros y tecnología y cómo afecta a la educación literaria y lingüística. Se encuentran datos dispersos en artículos y libros, usados de manera ilustrativa: pero apenas se encuentra investigación que emane del área en coordinación con otras disciplinas.

A modo de inventario, reproduzco los nombres de los departamentos dedicados a temas educativos en la Universitat de València, por orden alfabético, tal como aparecen en <https://goo.gl/rCPhNc>:

1. Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal
2. Didàctica de la Llengua i la Literatura
3. Didàctica de la Matemàtica
4. Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials
5. Didàctica i Organització Escolar
6. Educació Comparada i Història de l'Educació
7. Educació Física i Esportiva
8. Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en l'Educació
9. Psicologia Evolutiva i de l'Educació
10. Teoria de l'Educació

Estos departamentos explicitan su dedicación en el nombre; además en la web de Magisterio de la misma universidad, se aportan los nombres de los departamentos externos que imparten alguna materia en las titulaciones de Magisterio (<https://bit.ly/3iZHrej>):

1. Departament d'Anatomia i Embriologia Humana
2. Departament de Didàctica i Organització Escolar
3. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació
4. Departament de Geografia
5. Departament d'Història Contemporànea
6. Departament d'Història de l'Antigüitat i de la Cultura Escrita
7. Departament d'Història Moderna
8. Departament de Metafísica i Teoria del Coneixement
9. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació
10. Departament de Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics
11. Departament de Psicologia Bàsica
12. Departament de Sociologia i Antropologia Social
13. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació
14. Departament de Teoria de l'Educació
15. Departament de Pediatria, Obstetrícia i Ginecologia

Generar lazos de cooperación investigador con estas disciplinas que también estudian fenómenos relacionados con nuestros temas de interés permitiría una mayor presencia institucional que quizás aliviara la falta de publicaciones en revistas de alto impacto y quizás permitiera subir en los *rankings* a las pro-

pías. Dado que nuestra área se formuló desde su origen como interdisciplinar parece el camino más obvio —a pesar de las dificultades que provoca el entorno hipercompetitivo en que se ha convertido la investigación académica— para consolidar la disciplina.

A mi juicio, esta tesis rellena en una muy pequeña medida un vacío sobre todo por dos de esos frentes: la Sociología, por el frente de la rendición de cuentas y el análisis institucional; y por el de las metodologías cuantitativas ligadas a investigación y evaluación. Los mismos déficits en metodología cuantitativa que denunció se vislumbran también en este trabajo, por supuesto, por mi formación inicial en Filología y la ausencia de datos sobre la presencia y las prácticas evaluadoras y calificadoras en las aulas respecto de la educación literaria.

Sobre la visibilidad institucional

Ligada a la interdisciplinarietà está el espinoso tema de la visibilidad tanto institucional como mediática. Expongo en las páginas dedicadas a la antipedagogía cómo el debate público —que marca agendas políticas en más casos de los deseables— está dominado principalmente por portavoces de la queja y el desastre educativo. Durante los demasiados años que he dedicado a este trabajo, he seguido en prensa y redes sociales este debate durante la sucesión de las diferentes legislaciones y currículums educativos y lamento constatar la poca presencia de miembros de la DLL en ese debate. Por ese motivo, junto con las inercias evaluadoras que parecen mantenerse en grado significativo en las aulas, considero que no sería descabellado afirmar que la DLL está invisibilizada socialmente.

Esta invisibilidad puede pagarse muy cara a largo plazo y dificulta en demasía la legitimidad del discurso social que emana de nuestra literatura científica. Sin una estrategia de divulgación —un aspecto olvidado y poco valorado de la investigación en las acreditaciones y carreras profesionales en la universidad— la posición de debilidad menoscabará las posibilidades de adquirir más protagonismo en la toma de decisiones sobre estudiantado y profesorado, fin último de las facultades de Educación.

Lo cuento al principio de este trabajo: casi de continuo debo explicar qué es eso de la DLL a nuevos conocidos e incluso amigos, veinte años después de empezada mi trayectoria profesional —incluso a colegas filólogos, que muestran una reticencia casi automatizada hacia la didáctica—. Considero imprescindible una mayor presencia de miembros de la DLL en el debate mediático y de redes sociales: en esta nueva era informacional propiciada por la tecnología digital, los flujos de discurso dictan la agenda política por

mera presencia y la DLL necesita justo apuntalar una posición de poder que le permita influir de manera más efectiva en las prácticas docentes.

De punto de partida, podría servir este libro recién publicado de la dinamizadora más activa del denominado *claustró virtual* en Twitter, Ingrid Mosquera, en que se puede encontrar cómo la organización del aprendizaje informal en redes está haciendo llegar al profesorado la investigación educativa y les permite compartir experiencias y recursos (MOSQUERA 2023). Sus charlas educativas semanales son escuchadas por cientos de profesores y se han convertido en uno de los pocos puntos de encuentro —repito, informal— entre profesorado de diferentes etapas, especialidades e intereses, lo cual resulta imprescindible para generar equipos docentes coordinados y conscientes de las diferentes prácticas docentes y de gestión educativa que funcionan en otros centros y contextos.

Durante los días previos al cierre de esta tesis, precisamente gracias a las redes sociales, encuentro esta referencia recién publicada: Análisis multimodal de perfiles e hilos educativos de Twitter desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura (ROVIRA-COLLADO, MIRAS, RUIZ-BAÑULS & MARTÍNEZ-CARRATALÁ 2023). Complace comprobar no solo que desde nuestra disciplina se empieza a mirar hacia las redes sociales como materia de investigación discursiva desde la DLL, sino que también se utilizan para divulgar y poner en valor nuestra literatura académica.

7.2 Conclusiones

La conclusión o idea clave a la que conduce lo expuesto en estas páginas se puede formular de la manera siguiente: en las actuales circunstancias institucionales de la DLL, con las inercias legislativas de rendición de cuentas en todos los niveles educativos respecto de educación, y con la enorme capacidad de influencia en el comportamiento social de las redes sociales y de los medios de comunicación, los departamentos de DLL deben centrar una parte significativa de recursos y esfuerzo en aspectos no relacionados con la generación de nuevas propuestas didácticas sino en la evaluación, difusión y capacidad de ejercer labores de interlocución y participación en la toma de decisiones sobre temas de su incumbencia; es decir, en la educación obligatoria —por supuesto—, con la mirada puesta también en la postobligatoria a largo plazo:

1. Cabe, por ejemplo, analizar cuantitativamente el número de miembros de los departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura en consejerías y ministerio de educación e intentar conseguir interlocución en esos foros.

2. Se debe apostar por la divulgación social de nuestra disciplina a intervenir en medios de comunicación, abrir y participar en los foros de debate de las redes sociales, y mantener y actualizar webs de recursos organizadas y sistematizadas que pongan a disposición del profesorado en activo nuestra investigación.
3. Por último, se debería abrir con decisión el frente de la investigación de aula tanto en el frente cuantitativo como el cualitativo dentro de nuestra disciplina e interdisciplinar con otros departamentos, con proyectos ambiciosos y de largo recorrido.

Esta propuesta estratégica se fundamenta no solo en la historia de la propia disciplina, sino sobre todo en la constatación de que la mera ciencia, el corpus de investigación alumbrado, no basta para generar cambios sociales: se necesita presencia continuada y poder e influencia para crear los marcos discursivo y presencia institucional para aplicarlos. Igual que el discurso antipedagógico está consiguiendo calar entre el profesorado y se ha convertido en interlocutor por mera *cascada de disponibilidad*, la DLL debería planificar una estrategia de comunicación pública e institucional que contrarrestara ese flujo continuado que arrastra a una parte significativa del profesorado fuera del camino trazado desde las Facultades de Educación y la investigación académica más rigurosa.

Por ejemplo, las aulas españolas continúan siendo una caja negra respecto de las prácticas docentes: los departamentos de DLL en particular y los de didácticas específicas en general deberían llenar ese vacío. Mientras tanto, el debate social e incluso académico sobre prácticas docentes gira como una peonza sobre tópicos, no sobre datos: ¿cuánto profesorado usa controles de lectura? ¿se cumplen las directrices normativas de evaluación que emanan de ideas defendidas por la DLL? Mientras no se conozcan los datos de las prácticas docentes cotidianas, las propuestas que emanen de la DLL chocarán no solo contra las inercias, sino también contra el muro de la falta de evidencias directas de nuestras denuncias o propuestas. De esta falta de datos y evidencias educativas y su aplicación —no solo en DLL—, se queja GORTÁZAR (2023), desde un *lobby* privado:

El uso de los datos educativos administrativos está cambiando a toda velocidad gracias a la mayor disposición de datos administrativos y también a los avances metodológicos en economía y ciencias sociales. Sin embargo, en España nos estamos quedando atrás pese a los esfuerzos de algunas administraciones autonómicas y del Ministerio de Educación y Formación Profesional en la última década y media. Observamos tres motivos que lo explican:

1. Una cultura de la opacidad (no justificada por nuestra regulación) donde los datos son “monopolio” de las administraciones.
2. Falta de ambición, concretada en la ausencia de recursos disponibles, para facilitar el acceso a estos datos.
3. El hecho de que la demanda de este tipo de investigación por parte de la sociedad es baja, sobre todo por parte de la investigación académica, que ha tenido una orientación más teórica. Esto es sorprendente, en tanto que el sistema educativo español se enfrenta a retos cada vez mayores que obligan a dar un uso mucho más estratégico de la información que disponemos: algunos incluyen la necesidad de invertir mejor, la falta de mejoras de resultados, el abandono temprano o la caída de la natalidad.

Como descargo, cabe reconocer que la legislación educativa y la rigidez administrativa en el acceso a la función pública docente dificultan en grado sumo esta tarea: temarios anticuados no actualizados para acceder a la función pública, una gestión de recursos humanos en el sistema público que apenas permite estabilizar plantillas en los centros y no permite proyectos educativos ni siquiera a medio plazo, o la escasez de profesorado a tiempo completo en nuestra área —y una parte, en los años finales de sus trayectorias académicas, tal como constata AGUILAR (2022, 56–57).

En el curso 2019-2020 la situación no solo no ha variado, sino que al descender el número de profesorado titular por jubilaciones y sus plazas ser sustituidas mayoritariamente por profesorado precario, visibilizan una situación muy preocupante. Hace cinco años planteábamos: ¿qué formación específica en DLL tiene el profesorado que imparte DLL? ¿se tiene en cuenta su bagaje real en DLL en los baremos de las contrataciones? No debemos olvidar, de nuevo, como nos recuerda Carmen Rodríguez (2014, pp.79-80) que: “la precariedad en el empleo conduce a una pérdida de calidad en la educación [...]. Los docentes altamente cualificados son importantes para tener en cuenta una buena calidad de la enseñanza y equidad en el acceso a oportunidades educativas”.

Nuestra área dispone de una cantidad significativa —en porcentaje— de asociados que compaginan educación obligatoria con docencia en Magisterio: ¿sería razonable crear figuras de contratación de profesorado a caballo entre universidad y educación obligatoria para mejorar el flujo de información en ambas direcciones?; ¿cabría pensar la manera de que los doctorados en didáctica específicas para docentes en educación infantil, primaria y secundaria *en ejercicio* se diseñaran pensando en la compatibilidad con su práctica profesional? Ahora mismo, en el actual marco normativo y legislativo, esta propuesta resulta inviable o debe asumirse un esfuerzo titánico para compaginar ambas tareas —¿mientras se estudian oposiciones?—. Mi trayectoria

sirve de ejemplo: me incorporé como profesor a la universidad como simple Licenciado a los 30 años de edad y las circunstancias personales han retardado la elaboración de esta tesis doctoral casi por mera imposibilidad vital.

No solo eso: la aritmomanía en que vivimos instalados dificulta que ese tipo de plazas disfruten de poco atractivo para la mayoría de investigadores o profesorado. Esta tesis doctoral, en caso de superar el visto bueno del tribunal, a pesar de tratar sobre didáctica específica de la lengua y la literatura, tendrá el mismo valor en puntos para méritos en Educación Secundaria —o peor, si obtuviera el Grado de Educación Infantil— que una realizada sobre Literatura Medieval o Lingüística de Corpus. Este hándicap administrativo, fruto de la actual legislación, puede también considerarse una oportunidad, puesto que cabe preguntarse por qué el profesorado en ejercicio de educación infantil, primaria o secundaria elige otros programas de doctorado o busca segundos grados en lugar de elegir nuestra disciplina, que está ligada a su práctica cotidiana. Por supuesto, no se puede olvidar que la conversión en grado de Magisterio no ha cumplido todavía las dos décadas y se puede esperar un aumento de doctorandos formados en nuestras facultades y con experiencia en las aulas que decida ampliar su formación y generar investigación a través de los Másteres y Doctorados de Didáctica Específica.

Del caudal de literatura revisada se puede concluir que, en la actual coyuntura española, medidas ajenas a la propia práctica pedagógica pueden impactar más en el rendimiento y bienestar del estudiante que toda la formación recibida por el profesorado o que cualquier cambio curricular. Se debe recordar que nuestro país invierte por debajo de la media de la OCDE en educación, mantiene un doble sistema privado-concertado y público que genera una de las segregaciones más altas de los países de nuestro entorno — así como la presencia de la religión en la escuela—, y mantiene también a sus estudiantes durante más horas en las aulas al tiempo que manda más deberes que países de desarrollo y rendimiento semejante. Una gestión educativa que racionalizara los —escasos— recursos o una acción colectiva que presionara de manera decidida por solucionar estos problemas estructurales del sistema mejoraría de manera indirecta la educación literaria del estudiantado español.

Un ejemplo aclara esta idea. Nuestro país no retiene lectores en edad adulta; es decir, leen hasta una cierta edad y después abandonan la lectura. Quizás esto se correlaciona más con la cantidad de paro juvenil —y por tanto inestabilidad laboral— que evita el consumo de productos de cultura escrita por tiempo y disponibilidad de recursos materiales (casa propia, entornos tranquilos. . .). Este tipo de investigaciones deberían de ser potenciadas desde el área para calibrar mejor en qué centrar los esfuerzos en las aulas según el contexto: quizás más que una estrategia pedagógica, se necesita reforzar las bibliotecas escolares o dar el temido paso a las tablets —proveídas por la

administración, como en países de nuestro entorno— y la lectura de libros en formato digital. Libros digitales, a los que, por cierto, las editoriales miran con recelo en España.

Yo mismo he vivido que de los cerca de 350 estudiantes de primero y segundo de ESO a los que he impartido clase desde que me incorporé a educación secundaria, entre un 20 y un 30 % de ellos aduzcan problemas económicos y de disponibilidad de lectura o dispositivos digitales en casa de un tipo u otro (retrasos, no disponer del libro, habitaciones y mesas compartidas de trabajo en casa o sin intimidad...). Ante esa realidad cotidiana de muchos centros —recordemos la alta segregación educativa en España—, el hecho de que en los planes de fomento lector del centro se exijan y programen lecturas obligatorias y además se penalice por faltas de ortografía y de que estos planes aparezcan en las programaciones didácticas que se deben cumplir por parte de profesorado interino o sustituto que no ha tomado parte en el proceso de decisiones de esa programación, genera un entorno altamente punitivo para el estudiantado con menos recursos y afea las —inexistentes— estadísticas y el discurso sobre la aplicación de los principios de fomento lector que emanan de los departamentos de DLL —y de la propia normativa de evaluación de rango superior.

Mención especial merecen la Ebaú y el acceso a la función pública docente. Desde la perspectiva de este trabajo, se puede afirmar que ejercen un influjo negativo —tanto sobre profesorado, como sobre familias y estudiantado o opositores— que impide —por Ley de Campbell— la adopción de muchas de las estrategias pedagógicas propugnadas desde la didáctica de literatura. A la hora de tomar decisiones sobre el estudiantado para elegir un grado que conduzca a una certificación académica que a su vez conduzca a una cualificación profesional que a su vez permita el acceso a trabajos mejor remunerados, se fía todo a la calificación con varios decimales obtenida con una prueba —y una valoración de méritos al peso, sin casi perfilado específico— ajustada al modelo tradicional: temario de corte filológico e historicista con apenas añadidos sobre textualidad, y comentario de texto también de perfil filológico y metaliterario.

Esta realidad configura una discrepancia entre las propuestas pedagógicas de las instituciones de la DLL y los procesos de toma de decisiones. Como expresaría un economista, los incentivos no están alineados. Cabe también preguntarse qué se puede esperar pedagógicamente de un profesorado que está durante años formándose en una disciplina académica (pienso ahora en Filología o cualquiera de las titulaciones que permiten acceder a docencia de lengua y literatura) que explica poco o nada de didáctica específica; después, recibe formación obligatoria en un Máster de Formación del Profesorado en que una parte del profesorado que lo imparte o no ha estado —o muy poco—

en una aula de Educación Secundaria y en el que un porcentaje significativo de los estudiantes lo vive como un mero trámite; y por último, de profesorado que prepara unas oposiciones que vuelven a insistir de manera determinante en los mismos contenidos de los grados disciplinares cursados tomando como referencia Filología —no la didáctica específica—.

En Educación Infantil y Primaria —y esta cuestión puede resultar incómoda, pero debe formularse en negro sobre blanco—, cabe preguntarse también cuánto profesorado de las distintas didácticas específicas y de otros departamentos en las Facultades de Educación que imparten docencia en Magisterio han impartido de manera sistemática clases en aulas de infantil y primaria o mantienen un contacto directo con estas a través de proyectos docentes como por ejemplo los PIMM (Proyectos de Innovación aplicada a los grados de Magisterio, que implican contacto y prácticas con escuelas reales tanto por parte de profesorado como alumnado de Magisterio) o a través de proyectos de investigación a pie de aula. La historia de las Didácticas Específicas, recordémoslo, arranca a partir de la “didáctica de” las materias de Educación Secundaria, tal como explica GONZÁLEZ GALLEGO (2002). El hecho de que la legislación no permitiera al profesorado de Educación Primaria e Infantil impartir docencia en Magisterio ha perjudicado esta investigación a pie de aula, puesto que el profesorado en las Facultades de Magisterio ha llevado a cabo la tarea de fundamentar el área y generar recursos, pero sin la cobertura legal ni organizativa necesaria para permitir un seguimiento de esta fundamentación y aplicación de recursos en las aulas.

El párrafo anterior refuerza una de las ideas implícitas en esta investigación respecto del funcionamiento de los sistemas educativos y la innovación educativa: que un sistema disponga de una normativa y una continuada inyección de propuestas alineadas con la vanguardia investigadora no significa que esta se aplique o que funcione cuando quien la debe aplicar no está formada ni informada en el cambio de *habitus* y eliminación de inercias centenarias. En retrospectiva, la LOGSE (1990) disponía de muy pocas oportunidades de consolidarse como una legislación duradera —al modo australiano o finlandés, pactada a 20–30 años vista para permitir que affloren sus defectos o virtudes—.

Se implantó como condicionante para la entrada en la Comunidad Económica Europea (igual que el actual proceso de estabilización de interinos en la función pública en la Administración impuesto desde Bruselas en 2022–23), infrafinanciada, y sin disponer del profesorado necesario en cantidad y formación para consolidarla si consideramos que no solo alargaba la educación obligatoria hasta los 16 años desde los 14, sino que obligaba a universalizarla y a escolarizar a estudiantado sin escolarizar a pesar de la reciente instauración de la democracia y además con el de 11 y 12 años (los antiguos 7º y 8º de

EGB) en centros de educación secundaria (1ESO y 2ESO). El profesorado, tanto en ejercicio en las etapas obligatorias como el universitario que lo formaba —recordemos que la creación legal de los departamentos de didáctica específica data de 1984— heredaba una práctica docente y pedagógica generada durante una dictadura, con todos los hándicaps que eso conlleva —por favor, que no se lea esto como un *j'accuse*—, y no acostumbrado a tratar con adolescentes que o bien no habían sido escolarizados previamente, o bien en 1ESO o 2ESO estaban adscritos con anterioridad a una etapa previa.

Durante una breve visita a una universidad inglesa en 2008, el profesorado me comentaba las dificultades que padecía el estudiantado por provenir de un *habitus* pedagógico y docente diferente: los indios y paquistaníes matriculados por pertenecer a la *Commonwealth* mostraban una sumisión absoluta a las opiniones del profesorado y realizaban trabajos de corte memorístico y reproductor que contradecía las indicaciones de expresar sus opiniones porque provenían de países en que la crítica y participación por parte del estudiantado estaba mal vista e incluso era castigada.

De vuelta a España, como la Ebaú no cambió en exceso con la LOGSE (1990), continuó ejerciendo un rol de triaje de estudiantado válido para el acceso a la universidad. Si se añade el factor de que la LODE (1985) blindó la educación concertada y que posteriormente comenzó la proliferación de universidades privadas al compás del Proceso de Bolonia durante las primeras dos décadas del siglo XXI, se explican los altos grados de segregación escolar en nuestro sistema.

En efecto, la Ebaú y el procedimiento de acceso a la función pública docente en todos los niveles educativos —se incluye el hipertrofiado sistema de acreditación académica universitaria— limitan severamente los cambios que se propugnan desde la legislación o investigación educativa. Existe una discrepancia entre lo que se propugna y lo que al fin y al cabo permite tomar las decisiones que realmente importan: la certificación académica y la cualificación profesional. Además, se enrarece el debate público en medios de comunicación y redes sociales ante esta disonancia.

¿Cómo se justifica ante las familias y el profesorado una evaluación formativa y de carácter menos punitivo y *duro* si estas familias y profesorado saben que después todo se reducirá a no cometer errores en la Ebaú y obtener la máxima cantidad de puntos durante el Bachillerato? ¿Cómo se puede subir al carro de la evaluación formativa el profesorado interino en ejercicio o el estudiantado del MAES si no ha sido jamás evaluado formativamente y después debe realizar una oposición de carácter memorístico y meramente cuantitativo?

En ese sentido, esta disertación aporta elementos para reflexionar sobre qué mecanismos permitirían a medio y largo plazo, influir en el diseño, modi-

ficación o creación de distintos procedimientos evaluadores, calificadores y de toma de decisiones sobre los dos principales agentes educativos: estudiantado y profesorado. En caso contrario, la mayoría de la investigación educativa continuará abocada a notificar esta anomalía de manera cíclica. Mientras la gestión aritmomaníaca controle los procesos de toma de decisiones, la educación literaria continuará en una senda de pérdida de protagonismo en los sistemas educativos formales si no se modifican esos criterios y la manera de obtener las calificaciones.

Por este motivo, esta tesis aboga por la implicación, a través de los canales institucionales que se deban abrir, sobre todo desde las didácticas específicas, para influir en el diseño tanto de la Ebau como del procedimiento de acceso a la función pública docente. Existen modelos en otros países que pueden servir de punto de partida del debate, como por ejemplo PERONA (2018), que describe el acceso a la función pública docente en varios países de la Unión Europea y se constata la aritmomanía estricta española. Sin esta implicación, los intereses departamentales o corporativistas de agentes institucionales ajenos a la educación literaria (gestores políticos, otros departamentos universitarios, incluso las editoriales) continuarán tomando la mayoría de las decisiones sobre estos temas y quizás ahondando en esta discrepancia.

Cuesta entender que en el curso 2022–2023 se haya puesto en marcha la LOMLOE (2020) en 1ESO y 3ESO con libros de texto publicados por las editoriales *antes* de que se publicaran los currículums —¿disponían bajo manga de los borradores?— pero, además, ¡sin seguir las pautas de la nueva legislación! En el 3ESO que actualmente imparto de *Valencià: Llengua i Literatura*, el libro de la editorial mantiene la historia de la literatura (medieval) como si no hubiera sido obviada con los actuales saberes básicos en vigor. Se confirma, pues, la hipótesis de LOMAS (2004) sobre cómo los libros de textos no se alinean con la legislación o con los intereses del estudiantado, sino con la formación inicial —y el temario de oposiciones— del profesorado.

Sin el duro proceso de fundamentación teórico y asentamiento de la investigación en didáctica de la lengua y la literatura de estos años, estos retos, dificultades y propuestas que plantea esta conclusión serían imposibles de llevar a buen puerto. La educación literaria, el futuro de los contenidos literarios en los sistemas educativos formales y sus instituciones, se enfrenta, pues, a unos retos de gran magnitud. Con flexibilidad y capacidad de adaptación a los nuevos entornos de acceso digital a narraciones y su encaje normativo en el entramado educativo y legislativo se podrán afrontar estos cambios tan vertiginosos. Si el terreno de juego en que debe pervivir la educación literaria está dispuesto y normativizado con un sesgo cuantitativo y tecnologizado, se debe aprender a jugar en ese terreno de juego con sus reglas y ofrecer alternativas y mecanismos que enmarquen sus normas de manera que

permitan la supervivencia e incluso expansión de la educación literaria: una aspiración legítima en una sociedad en que cada día que pasa las ficciones de todo género y medio de expresión se hacen presentes en nuestras vidas de manera más ubicua y se utilizan como método de persuasión de masas.

7.3 Adenda de última hora

Unos pocos meses antes de depositar esta tesis —con dos años de retraso por causa mayor personal del doctorando y aquí agradezco por escrito la paciencia infinita de mis directores de tesis y del programa de doctorado de mi Facultad—, se ha producido un hecho que confirma algunos de los mecanismos en los procesos de toma de decisiones desde el punto de vista institucional respecto de temas relacionados con la Didáctica de la Lengua y la Literatura en particular y la posición débil de las didácticas específicas en el debate y toma de decisiones educativas.

La Conferencia de Decanos de la Facultades de Educación (<http://www.conferenciadecanoseducacion.es>) publicó en marzo de 2023 una propuesta de reforma de los planes de estudio de los estudios de Magisterio para Educación Infantil y Primaria —bajo supervisión del Ministerio de Universidades— directamente en periodo de alegaciones, es decir, para ser aprobada de manera inminente. La sorpresa en (casi) todas las facultades de Educación resultó mayúscula dado que, al menos de puertas hacia afuera, algunos decanos y la mayoría de departamentos implicados —supuestamente representados en la Conferencia de Decanos— declararon públicamente no estar ni siquiera al corriente de que se estaba trabajando en tal propuesta y que muchos menos habían participado en su elaboración o dado el visto bueno a esta antes de ser sometida a exposición pública y alegaciones. De hecho, dicha propuesta fue retirada ante la oleada de manifestaciones públicas en su contra desde las facultades y departamentos afectados, incluso los beneficiarios del reparto del pastel de créditos con los nuevos planes.

Las propuestas (<https://shorturl.at/bjrw7> y <https://shorturl.at/cswLX>) beneficiaban de manera clara a los departamentos más generalistas relacionados con la Pedagogía y Psicología en el reparto de créditos y reducían casi a la insignificancia los créditos adjudicados a departamentos de didáctica específica. Todo esto, además, ratificado por la perplejidad de no haber participado en la elaboración de dicha propuesta, con el agravio participativo democrático implícito. Aporto como ejemplo, la declaración realizada desde mi propia Facultad de Magisterio, la de Valencia (<https://www.uv.es/magisdire/Alegacionesalproyecto>), pero resulta fácil encontrar más con unas pocas búsquedas.

Por una parte, esta situación un tanto esperpéntica confirma el mercadeo a que se someten los procesos de toma de decisiones de acuerdo con el peso e importancia de la posición de los miembros de las instituciones y su adscripción a un determinado grupo. Dicha posición depende en gran medida en méritos obtenidos en procesos aritmomaníacos en que el efecto Mateo (disciplinas con más “solera” obtienen más representantes por poseer revistas en los cuartiles superiores de los *rankings* de publicación y acumulan más investigación) y su capacidad de generar discurso por mero prestigio aumenta la repercusión de sus propuestas —aunque se hagan de manera extemporánea y en secreto. Se cumple, pues, a pies juntillas lo explicado en CAMPBELL (1969, 14) sobre la incomunicación interdepartamental, lo cual repercute no solo en un enrarecimiento de las relaciones entre estos departamentos sino que también ofrece una pésima imagen pública:

La agrupación por departamentos de los interlocutores permite que un lenguaje no consensuado vire hacia la ininteligibilidad entre estos departamentos. Una ley básica es que los hablantes de un mismo lenguaje, una vez aislado en comunidades separadas, se sumergen en idiosincrasias localistas y finalmente ininteligibles incluso en contenidos y referentes compartidos. Además, tal como Edmundo Leach y otros han remarcado, tal idiosincrasia puede exagerarse a modo de artefacto de solidaridad intragrupal. Lo que es repudiado como jerga por los de fuera del grupo puede ser la piedra filosofal de la formación profesional adecuada para los miembros del grupo repudiado que la usa.

En efecto, la propuesta ministerial no consensuada introduce elementos con los que nadie puede mostrar discrepancia (mayor inclusión, tecnología educativa, introducción de perspectiva de género. . .) pero a costa de no dialogar sobre los propósitos últimos de la formación del futuro profesorado ni cómo aterrizar estos aspectos en la cotidianidad de las aulas —justo el papel que se le otorgó a las didácticas específicas allá por el 1984 para mejorar la práctica docente que dejó en herencia la dictadura franquista desde educación infantil hasta la universidad—. Solo cabe echar un vistazo a la larga lista de departamentos que imparten docencia en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia (vid. p. 431) para entender el entrecruzamiento de intereses, dificultades de interlocución y el papel corruptor que el actual sistema de rendición de cuentas meramente cuantitativo puede generar en caso de conflicto o necesidad de elaborar propuestas.

Esta situación —repito— kafkiana ha confirmado una de las premisas de esta tesis: la posición de debilidad de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en verdadero peligro de quedar relegada, junto con el resto de Didácticas

Específicas, a la irrelevancia en la formación del profesorado si esta propuesta llega a prosperar. Por otra parte, se ha mostrado la suficiente entereza institucional para aguantar el envite, lo cual invita al optimismo de cara a la negociación durante los próximos años de los cambios —necesarios— en los planes de estudio de Magisterio y —atención— del Máster de Profesorado (un campo de minas incluso mayor de intereses e inercias centenarias que la educación infantil y primaria). Si añadimos que con el despliegue normativo asociado a la LOSU (2023), que actualiza la LOU (2007), se ha propuesto un ámbito concreto de Didácticas específicas —¿sintomáticamente el último de la lista?— para la adscripción de puestos de PDI, parece que la disciplina puede consolidar y mejorar su imagen.

No obstante, cabe insistir en la necesidad de mejorar el posicionamiento institucional, vía la consecución de proyectos y sexenios de investigación, generación de revistas y sinergias con otras disciplinas con las que confluir en el que debería ser el interés común de las disciplinas que abordan el hecho educativo: ¿cómo podemos mejorar la formación de nuestros educandos proveyendo de la mejor formación posible al profesorado?

7.4 Colofón

Acabo esta disertación con una cita de MCDERMOTT (2011, 411–413), respecto de la investigación educativa —sobre todo para el contexto estadounidense, pero transferible casi en su totalidad a nuestro país—. Justifica la preocupación de esta tesis por los temas de desigualdad social, toma de decisiones, prácticas docentes e investigación de áreas anejas a nuestra disciplina y resume a la perfección el dilema al cual se enfrenta la evaluación, la calificación y la toma de decisiones en los sistemas educativos. Para cerrar este largo periplo investigador, asumo como propias sus palabras ante esta paradoja que perpetúa la desigualdad en nombre de una investigación educativa ensimismada en el método:

¿Podemos permitirnos teorías del aprendizaje que nos ayuden a organizar mayor éxito o menor fracaso escolar? La respuesta: no en las condiciones presentes. Desde la Segunda Guerra Mundial, se ha abusado de niños y profesores con teorías del aprendizaje diseñadas principalmente para documentar lo que pueden hacer o no. Los investigadores, a su vez, han intentado teorizar maneras de mejorar las cosas sin considerar si habían sido invitados (o pagados) para hacerlo o si las condiciones institucionales podrían distorsionar sus teorías hasta convertirlas en nuevas versiones de las jerarquías establecidas. [...]

Si las teorías de aprendizaje alimentan ficciones a conveniencia de aquellos que tienen lo que necesitan, entonces debemos tomar partido. Si las teorías de aprendizaje alimentan facciones y se hacen valer por aquellos con acceso a recursos en contra de aquellos sin ese acceso, entonces debemos tomar partido con convicción. La asunción de sentido común de que el aprendizaje existe como una cosa, dentro de la cabeza, y está disponible para reflejarse en test, se presenta con una contrapartida: que conseguimos las escuelas que ya tenemos, con el precio de que fallamos a las masas y reproducimos en la escuela a los estudiantes divididos tan mal como los ricos y pobres se dividen fuera de la escuela —y con los mismos individuos en el fondo y en la cúspide—. En este orden funcional, quizás sería mejor decir: el aprendizaje no existe.

Esta posición es retórica y política. Si se toma seriamente, confronta las injusticias que se permiten a través de asunciones estadounidenses facilonas y desagradables: que la gente con educación sabe más, que es diferente de solo saber más de esto, pero no de aquello; que la inteligencia permite determinar el nivel de éxito, como si no lo determinara el nivel de oportunidades; y que la estructura social es una unidad de medida respetable de cómo tienen que ser las cosas inherentemente, más que una medida del acceso al poder. [...]

El aprendizaje, aquel del que queremos hablar, aquel que queremos que exista —tanto como sea posible— se entiende mejor no en términos de lo que una persona u otra sabe, sino en términos de lo que se sabe colectivamente, quien tiene acceso a este, y lo que se hace con él. En el siglo XX, la mayoría de la psicología disciplinar ha estado al servicio de una oligarquía, y se ha vuelto difícil reivindicar a Dewey sin sonar estúpidamente romántico o excesivamente radical. La psicometría —fijémonos en el término (*psychometrics*): literalmente en inglés “medidores enloquecidos”— se han convertido en el Joe McCarthy del aprendizaje; mide el sonrojo de las caras de los niños en el percentil alto de la clase a la manera en que McCarthy medía el sonrojo en la política de sus abuelos. Los artículos en este volumen retan 50 años de oligapsicología en el nombre del aprendizaje para todos. Insisten en que la mejor pedagogía tiene que servir a la comunidad más que a estudiantes aislados, y permiten tener la esperanza de que la buena investigación puede alterar la política de los investigadores tanto como la situación de los que están siendo investigados. No debería ser así de duro, pero lo es. Las nuevas teorías del aprendizaje deben confrontar las injusticias actuales más directamente.

“¡Un libro impreso!”.
Era difícil discernir si Dors estaba asombrado o si le hacía gracia.
“Es de la edad de piedra.”

ASIMOV (2004/1988, 247)

8

Referencias

- AGUILAR RÓDENAS, Consol, 2016. La DLL en la universidad pública: una aproximación al estado de la cuestión en la formación inicial de maestros y maestras. Parte I. *Lenguaje y Textos*, 44, 39–59. <http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.6734>
- AGUILAR RÓDENAS, Consol, 2017. La DLL en la universidad pública: una aproximación al estado de la cuestión en la formación inicial de maestros y maestras. Parte II. *Lenguaje y Textos*, 45, 29–41. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.6735>
- AGUILAR RÓDENAS, Consol, 2020. El área de DLL en la Universidad Pública. en BALLESTER, Josep, & IBARRA, Noelia, coords., 2020. *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura*. Madrid: Narcea. Pág.43–56. ISBN 9788427727809.
- AGUILAR RÓDENAS, Consol, 2022. La DLL en la universidad pública: una aproximación al estado de la cuestión en la formación inicial de maestras y de maestros (2014-2015/2019-2020). Parte I. *Lenguaje y Textos*, 56, 39–55. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.13562>
- ÁLVAREZ, Pilar, 2013a. Maestros suspensos en primaria. *El País*. Marzo, 14. <https://goo.gl/VShP56>
- ÁLVAREZ, Pilar, 2013b. Un fallo docente desde la base. *El País*. Marzo, 14. <https://shorturl.at/c1RW0>
- ÁLVAREZ, Pilar, 2015. Las universidades dicen que el error en Selectividad no afecta a las notas. [en línea] *El País*. Junio 19. <https://shorturl.at/svxA3>

A

- ÁLVAREZ, Pilar & SEVILLANO, Elena G., 2017. Profesores a dedo y presiones para inflar notas: la otra cara del bachillerato ‘excelente’. *El País* [en línea] <https://goo.gl/xaerHw>
- ALZINA, Pere, 2000. La formació permanent: entre la teoria i la pràctica. CAMPS, Anna, RÍOS, Isabel y CAMBRA, Margarida, eds. *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Sèrie Llengua, 121. Barcelona: Graó, 197 p. ISBN 9788478272358.
- AMBRÓS, Alba, & BREU, Ramon, 2007. *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó, 233 p. ISBN 9788478274963.
- ANSEDE, Manuel, 2017. El hombre que destapó el mayor escándalo en la ciencia española. *El País* [en línea] Marzo 8. <https://goo.gl/EPd1Mx>
- ANTÒNIA FONT, 2011. Coses modernes. En: *Lamparetes*. Mallorca: Robot Innocent Companyia Discogràfica, 3:28 min.
- APA, 2009. *Publication Manual of the American Psychological Association*. 6^a ed. Washington: APA, 272 p. ISBN 9781433805615.
- ARIELY, Dan, Uri GNEEZY, LOEWNSTEIN, George, & MAZAR, Nina, 2005. Large Stakes and Big Mistakes. *Working Papers. Federal Reserve Bank of Boston*. Núm. 05–11. <http://goo.gl/qgxpW>
- AROCA, José L., 2017. Error en la puntuación de Selectividad: “No podemos hacer nada aunque lleves razón”. *eldiario.es* [en línea] Agosto 10. <https://goo.gl/Bu1gPD>
- ASIMOV, Isaac, 2004/1988. *Prelude to Foundation*. New York: Bantam Books, 509 p. eISBN 9780553900959. [Primera edición en New York: DoubleDay, 1988.]
- ATLÁNTICA XXII, 2012. Un error informático alteró la nota de la PAU en la Universidad de Oviedo. *Atlántica XXII* [en línea] Julio 26. <http://www.atlanticaxxii.com/?p=976>
- AUNIÓ, J. A., 2008. Avalancha final en los cursillos para ejercer como profesor. *El País* [en línea] Diciembre 15. <https://goo.gl/XMxu6v>
- AUNIÓ, J. A., 2018. La justicia obliga a leer los trabajos para acreditar los méritos de investigación en la Universidad. *El País* [en línea] <https://goo.gl/RMT8hL>
- AZCÁRRAGA DE, José Adolfo, 2015. La reforma universitaria: una defensa del informe (12-II-2013) de la comisión de expertos con reflexiones personales, datos y notas históricas para el futuro. En CARO MUÑOZ, Ana I & GÓMEZ OTERO, Carlos, directores. *La reforma del régimen jurídico universitario*. Pamplona: Aranzadi, 399 p. ISBN 9788490982181. [PDF obtenido en <https://goo.gl/Su1hCh> a partir de una conferencia pronunciada en Santiago de Compostela en noviembre de 2014 (vid. nota al pie de primera página)]
- BAGUÉS, Manuel F., 2005. *¿Qué determina el éxito en unas oposiciones?*. Documento de trabajo 2005-01. XII Encuentro de Economía Pública. Evaluación de las Políticas Públicas. Palma de Mallorca. Febrero, 3 y 4. Disponible en <http://www.manuelbagues.com/dt2005-01.pdf>

- BAIN, Ken, 2007/2004. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. BARBERÁ, Óscar, trad. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 230 p. ISBN 9788437066691 [Original *What the Best College Teachers Do*. Cambridge: Harvard University Press, 2004]
- BAIN, Ken, 2014/2012. *Lo que hacen los mejores estudiantes universitarios*. BARBERÁ, Óscar, trad. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 288 p. ISBN 9788437092645 [Original *What the Best College Students Do*. Cambridge: Harvard University Press, 2012]
- BALL, Stephen J., 2012. *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. London & New York: Routledge, 185 p. ISBN 9780203803301
- BALLESTER, Josep, 2007/1999. *L'educació literària*. 2^a ed. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 242 p. ISBN 9788437067186 [Primera edició de 1999]
- BALLESTER, Josep, & IBARRA, Noelia, 2009. La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *OCNOS Revista sobre lectura*. Vol. 5, p. 25–36. ISSN 2254-9099. <https://goo.gl/auZQVN>
- BALLESTER, Josep, & IBARRA, N., 2013. La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*. Núm. 10), pág. 7-26. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.01
- BALLESTER, Josep, 2015. *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó. 216 p. ISBN 9788499805771
- BALLESTER, Josep, & IBARRA, Noelia, coords., 2020. *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura*. Madrid: Narcea. 304 pág. ISBN 9788427727809.
- BALLESTER, Josep, & SALIDO-LÓPEZ, José Vicente, coords., 2023. *Investigación y buenas prácticas en educación lectora*. Barcelona: Octaedro. 146 p. ISBN 9788419506726
- BARNÉS, Héctor G., 2014. La educación de élite produce “borregos excelentes”, según un profesor de Yale. *El Confidencial* [en línea] Abril 16. <https://goo.gl/KTHQbU>
- BARNÉS, Héctor G., 2016. El investigador español que ha sacado a la luz “la mafia de las editoriales académicas”. *El Confidencial* [en línea] Diciembre, 3. <https://goo.gl/Hq4Vgq>
- BARNÉS, Héctor G., 2016a. El caso Eton: cómo las escuelas de prestigio forman a las nuevas élites. *El Confidencial* [en línea] Agosto 23. <https://goo.gl/R6ZWrt>
- BARNÉS, Héctor G., 2016b. La nueva picaresca: así se van a financiar las universidades, y puede ser mala idea. *El Confidencial* [en línea] Enero 13. <http://links.uv.es/kb2TStM>

- BARNÉS, Héctor G., 2016c. Lo que va a hacer el país nº 1 en matemáticas, Singapur, para seguir siendo el mejor. *El Confidencial* [en línea] Septiembre 20. <http://links.uv.es/EZNi1rL>
- BARNÉS, Héctor G., 2017. El lado oscuro del examen más difícil del mundo, que se hace en China. *El Confidencial* [en línea] Junio 10. <https://goo.gl/k5pu2B>
- BARNÉS, Héctor G., 2017a. Los empleos de los ricos con sueldos para pobres y por qué no puedes trabajar en ellos. *El Confidencial* [en línea] Noviembre 26. <https://goo.gl/3C5yqq>
- BARNÉS, Héctor G., 2018. Los 'coles' españoles mejores que Finlandia: qué revela el PISA de los centros educativos. *El Confidencial* [en línea] Mayo 25. <https://goo.gl/hvYpbp>
- BARNÉS, Héctor G., 2018a. Un escándalo sacude la mejor universidad del mundo: la lista Z y el enchufismo. *El Confidencial* [en línea] <https://goo.gl/h2Gxor>
- BARON, Naomi S., 2013. Redefining Reading: The Impact of Digital Communication Media. *Publications of the Modern Language Association of America*. Enero, 128(1), p. 193–200. ISSN 0030-8129.
- BASANTES, Ana Cristina, VALLESPÍN, Ivana & ZAFRA, Ignacio, 2023. Familias que no llegan a fin de mes y pagan clases particulares: “Lo más importante es la educación de mi hija”. *El País* [en línea]. Enero 19. Disponible en <https://shorturl.at/fpuy3>
- BARZILAI, Sarit, & ZOHAR, Anat, 2008. Is Information Acquisition Still Important in the Information Age? *Education Information Technology*. Vol. 13, p. 35–53. DOI 10.1007/s10639-007-9046-4
- BAUMAN, Zygmunt, 2006. *Vida líquida*. SANTOS MOSQUERA, Albino, trad. Paidós: Barcelona, 206 p. ISBN 97884080405958. [Primera edición, *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press. 2005]
- BAUMAN, Zygmunt, 2007/2005. Los retos de la educación en la modernidad líquida. NÚÑEZ, Violeta, prólogo. Barcelona: Gedisa, 46 p. ISBN 9788497842297. [Original 2005]
- BAUMAN, Zygmunt, 2010/2008. *Mundo Consumo. Ética del individuo en la aldea global*. SANTOS MOSQUERA, Albino, trad. Contextos, 175. Barcelona: Paidós, 386 p. ISBN 9788449323393. [*Does Ethics Have a Chance in a World of Consumers?* Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 2008. ISBN 9780674027800]
- BAUMAN, Zygmunt, 2013. *Does the Richness of a Few Benefit Us All?* 1ª ed. Malden, Massachussets: Polity Press, 96 p. ISBN 9780745679204 (check isbn ebook)
- BELL, Genevieve, 2011. Women and Children First: Technology and Moral Panic. ROONEY, Ben, entrevistador. WALL STREET JOURNAL (Tech Europe Blog) [en línea] Julio 11. <https://goo.gl/ZkRQ9K>
- BEREZOW, Alex B., 2012. Why psychology isn't science. *Los Angeles Times* [en línea] Julio, 13. <https://goo.gl/iZwdy>

- BERGERON, Pierre-Jérôme & RIVARD, Lysanne, 2017. How to Engage in Pseudoscience With Real Data: A Criticism of John Hattie's Arguments in Visible Learning From the Perspective of a Statistician. *McGill Journal of Education* 521. P. 237–246. DOI: 10.7202/1040816ar. Disponible en <https://shorturl.at/hBV39>
- BLACKER, David, 2013. *The Falling Rate and the Neoliberal Endgame*. Washington: Zero Books, 260 p. ISBN 9781780995786.
- BLOOM, Harold, & HASTINGS, J. Thomas & MADAUS, George F., 1971. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw Hill, 924 p. Library of Congress Catalog Card Number 75-12948807-006114-9.
- BLOOM, Harold, 1994. *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. San Diego: Harcourt Brace, 578 p. ISBN 9781573225144
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude, 1996/1970. *La reproducción*. Barcelona: Distribuciones Fontamara. [Primera edición, *La reproduction*, París: Les éditions Minuit. 1970]
- BRANCH, Glenn, & SCOTT, Eugenie C., 2008. The Latest Face of Creationism in the Classroom. *Scientific American Magazine*. Diciembre 16. <http://bit.ly/105mwm7>
- BROCKMAN, John, ed., 2015. *This Idea Must Die. Scientific Theories That Are Blocking Progress*. New York: Harper Collins, 543 p. ISBN 9780062374356.
- BROWN, Forrest S., 2018. The Legend of the Z-List. *The Crimson's* [en línea] Abril 3. <https://goo.gl/1kSh9H>
- BOYER, Pascal, 2015. Culture BROCKMAN, John, ed. *This Idea Must Die. Scientific Theories That Are Blocking Progress*. New York: Harper Collins, p. 426–430. ISBN 9780062374356.
- BUENO, David, 2018. ¿Cómo funciona el cerebro adolescente? Aprendemos Juntos [en línea] *El País* - BBVA. <http://go.uv.es/E6sQbub> [sin fecha ni lugar de realización de las charlas o entrevistas]
- BUNGE, Mario, 2015. Mario Bunge: “El psicoanálisis y otras pseudociencias son dañinos”. REBOSSIO, Alejandro, entrevistador. *El País* [en línea] Enero 20. <https://goo.gl/kKyahPs>
- CALERO, Jorge, & ESCARDÍBUL, J. Oriol, 2017. *La calidad del profesorado en la adquisición de competencias de los alumnos. Un análisis basado en PIRLS-2011*. Barcelona: Centro de Estudios Ramón Areces - Fundación Ramón Areces - Fundación Europea Sociedad y Educación, 42 p. ISBN 9789461777372. Disponible en <https://goo.gl/aJdqJ9>
- CAMPBELL, Donald T., 1969. Ethnocentrism of Disciplines and the Fish-Scale Model of Omniscience. En SHERIF, Muzafer, & Carolyn W. SHERIF, eds. *Interdisciplinary Relationships in the Social Sciences*. Chicago: Aldine, p. 328–348. [PDF descargado de <https://goo.gl/5VKXfF>. Enlace no opera-

tivo en julio de 2015. El PDF reproduce el artículo publicado en primer lugar en esta referencia, pero con una paginación distinta, por eso los números de página no coinciden.]

- CAMPBELL, D. T., 1976. Assessing the impact of planned social change. In G. LYONS ed. *Social research and public policies: The Dartmouth/OCDE Conference*. Hanover, New Hampshire: Dartmouth College, The Public Affairs Center, 3–45. Disponible en <https://bit.ly/35z1jnQ>
- CAMPS, Anna, 1998. La especificidad del área de Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. en MENDOZA, Antonio (coordinador). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori. P. 33–48.
- CANTÓN, Eva, 2018. Francia inicia el curso escolar con el veto de los móviles en los colegios. *El Periódico* [en línea] Septiembre 1. <https://goo.gl/shdbfr>
- CARRIÈRE, Jean-Claude, & ECO, Umberto, 2011/2009. *This Is Not the End of the Book. Two Great Men Discuss Our Digital Future. Conversación moderada por Jean-Philippe de Tonnac*. MCLEAN, Polly, trad. Evanston, Londres: Harvill Secker. ISBN 9781446468203.
- CASSANY, Daniel, 1991/1987. *Descriure escriure: com s'aprèn a escriure*. 4^a ed. Barcelona: Graó, 192 p. ISBN 9788475961371. [Primera edición de 1987]
- CASSANY, Daniel, 2020. Autobiografía provisional. Ejes actuales para investigar sobre Didáctica de la Lectura y la Escritura. BALLESTER, Josep, & IBARRA, Noelia, coords. *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura*. Madrid: Narcea, p. 57–74. ISBN 9788427727809.
- CASSANY, Daniel, 2021/2006. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. 223 p. ISBN 9788433942272. [Primera edición, 2006]
- CASTELLS, Manuel, 1996–1998. *The Network Society*. 3 vols. Malden, Chicago: Blackwell.
- CASTELLS, Manuel, 2000/1996. *The Information Age: Economy, Society and Culture (vol. I): The Rise of the Network Society*. 2^a ed. Malden, Chicago: Blackwell. 594 p. ISBN 97800631221401. [1^a edición, 1996]
- CASTELLS, Manuel, 2001. *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society*. Oxford, New York: Oxford University Press, 292 p. ISBN 9780199255771
- CASTELLS, Manuel, 2009. *Communication Power*. New York: Oxford University Press, 572 p. ISBN 9780199567041.
- CASTELLS, Manuel, 2018/2009. *Comunicación y Poder*. HERNÁNDEZ DÍAZ, María, trad. Madrid: Alianza, 572 p. ISBN 9788491813811. [Primera edición, *Communication Power*, New York: Oxford University Press.]
- CERVILLA, Paloma, & DANIELE, Laura, 2018. El sector educativo se siente «estafado» por el «teatro» de la negociación del pacto. ABC [en línea] Marzo 12. <https://goo.gl/Zhp9eu>

- CICAE, 2016. Un grupo significativo de colegios privados españoles supera a Finlandia en las pruebas PISA para Centros Educativos. Cicae. *Asociación de Colegios Privados e Independientes. Círculo de Calidad Educativa* [en línea] Mayo 19. <https://www.cicae.com/?p=2984>
- COLMENERO, Ricardo F., 2018. La expulsión. [en línea] *El Mundo*. Marzo 10. Disponible en <https://shorturl.at/axLZ5>
- COLOMER, Teresa, 1991. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 9, 21–31. ISSN 0214-7033. <http://goo.gl/9tJJN8>
- COLOMER, Teresa, 1998. L'ensenyament de la literatura. Anna CAMPS & Teresa COLOMER. eds. «L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària», *Quaderns de formació del professorat*. Barcelona: Universitat de Barcelona (ICE) - Horsori.
- COLOMER, Teresa, 2015. El aprendizaje de la competencia literaria. LOMAS, Carlos, ed. *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro. ISBN 9786079275655.
- COLLINS, A., BROWN, J. S., & HOLUM, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 15(3), 6–11, p. 38–46. Disponible en <https://shorturl.at/AKPQT>
- COMPAGNON, Antoine, 2008/2007. ¿Para qué sirve la literatura? Lección inaugural de la cátedra de Literatura Francesa Moderna y Contemporánea del Collège de France, leída el jueves 30 de noviembre de 2006. Manuel ARRANZ, trad. Barcelona: Acantilado Quaderns Crema, 72 p. ISBN 9788496834781. [Original *La littérature, pour quoi faire?* 2007. <http://goo.gl/ZBPRR7>]
- CONSEJO DE EUROPA, 2020. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en <https://shorturl.at/mvI36>; www.coe.int/lang-cefr.
- CONSELLERIA EDUCACIÓ GENERALITAT VALENCIANA, 2009. Avaluación Diagnòstica 4t d'Educació Primària. Quadern de l'alumne/ l'alumna. Direcció General d'Avaluació, Innovació i Qualitat Educativa i de la Formació Professional. Disponible en <https://goo.gl/UzYrRC>
- CONSELLERIA EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORT GENERALITAT VALENCIANA, 2015. Avaluació Individualitzada 3r Educació Primària. Prova de Competència Matemàtica. Disponible en <https://goo.gl/ApVjNM>
- CORBELLA, Josep, CARBONELL, Eudald, MOYÀ, Salvador & SALA, Robert, 2000. *Sapiens. El llarg camí dels homínids cap a la intel·ligència*. Barcelona: Edicions 62.
- CHATMAN, Seymour, 1978. *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca, New York: Cornell University Press. ISBN 9780801491863.

- CHOMSKY, Noam, 2012. Noam Chomsky On Where Artificial Intelligence Went Wrong. KATZ, Yarden, entrevistador. *The Atlantic* [en línea] Noviembre. <http://goo.gl/9R8WK>
- CHOMSKY, Noam, 2018. Noam Chomsky: “La gente ya no cree en los hechos”. MARTÍNEZ AHRENS, Jan, entrevistador. *El País* [en línea] Marzo 10. <https://goo.gl/Lkmm7f>
- CHRISAFIS, Angelique, 2018. Una escuela francesa prohibió los móviles y nadie los ha echado de menos. *eldiario.es* [en línea] Junio 28. <https://goo.gl/s4bRnh>
- CHRISTODOULOU, Daisy, 2014. *Seven Myths About Education*. London & New York: Routledge, 149 p. ISBN 978095759190.
- DAMASIO, Antonio, 2018/1994. *El error de Descartes*. ROS, Joandomènec, trad. Barcelona: Destino. ISBN 9788423353644 [Primera edición *Descartes' Error* en . New York: Putnam. 1994]
- DANIEL, D. B. & WILLINGHAM, D. T. 2012. Electronic textbooks: Why the rush? *Science*, 335, 1569-1571. <https://science.sciencemag.org/content/335/6076/1569>
- DAWKINS, Richard, 2015. Essentialism. BROCKMAN, John, ed. *This Idea Must Die. Scientific Theories That Are Blocking Progress*. New York: Harper Collins, 84–87. ISBN 9780062374356.
- DE LA OLIVA, Andrés, 2008. La estafa del enseñar a enseñar. *El País* [en línea] Diciembre 8. <http://bit.ly/1ECJDnN>
- DELORS, Jacques, et alii, 1996. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO sobre l'educació per al segle XXI*. ANTON, Josep & PONCE, Marie Amélie, trad. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya. [*Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century / L'éducation, un trésor est caché dadans. Raport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. 1996]
- DELGADO, Cristina, 2016. Si usas zapatos marrones, no tendrás futuro en la City de Londres. *El País* [en línea] Septiembre 11. <https://goo.gl/tetxxf>
- DIACONIS, Persi, 2003. The Problem of Thinking Too Much. *American Academy of Arts and Sciences Bulletin*. Primavera, vol. LVI, n. 3. 26–38. [Conferencia realizada en diciembre de 2002] <https://statweb.stanford.edu/~cgates/PERSI/papers/thinking.pdf>
- DIAMOND, Jared, 1987. Why Soft Sciences Are Often Harder Than Hard Sciences. *Discover* 8, 8, 34–39. http://www.jarediamond.org/Jared_Diamond/Further_Reading_files/Diamond%201987_1.pdf.
- DUCAJÚ, M., 2010. De cien alumnos solo dos concluían a tiempo. *levantemv.com* [en línea] Octubre 23. <https://goo.gl/Efuf4z>

- ECO, Umberto, 1968/1965. *Apocalípticos e integrados*. BOGLAR, Andrés, trad. Barcelona: Lumen. ISBN 9788499891316 [*Apocallitici e integrati*. Milán: Bompiani. 1965]
- EGGERS, Dave & CALEGARI, Nínive Clements, 2011. The High Cost of Low Teacher Salaries. *The New York Times* [en línea]. Abril 30. <http://goo.gl/ZrkU3X>
- EL ESPAÑOL, 2018. Los 100 mejores colegios de España: la guía para acertar en el curso 2018/2019. Abril 4. <https://goo.gl/EwzNfJ>
- EL MUNDO, 2018. El Complejo Educativo Mas Camarena supera a Finlandia en las pruebas PISA. *El Mundo* [en línea] Enero 11. <https://goo.gl/7Hptw9>
- ENKVIST, Inger, 2011. *La buena y la mala educación*. MARTÍNEZ LUCENA, Jorge, & SEGUÍ PONS, Lluís, prólogo. Madrid: Encuentro. ISBN 9788499201153
- ENKVIST, Inger, 2017. “Hay que recuperar la disciplina y la autoridad en la escuela”. Torres Menárguez, Ana, entrevistador. *El País* [en línea] Julio 17. <https://goo.gl/4Zi3uu>
- ENKVIST, Inger, 2018. Inger Enkvist: “La escuela no puede ser una guardería”. GALINDO, Cristina, entrevistador. *El País* [en línea] Julio 19. <https://goo.gl/feTtij>
- ESTUPINYÀ, Pere, 2014. La ciència bàsica no existeix. *Mètode. Science Studies Journal*. Universitat de València, p.114–115. <http://bit.ly/105mH07>
- ESTUPINYÀ, Pere, 2016. Ciència dirigida per curiositat o per objectius. *Mètode. Science Studies Journal*. Universitat de València. Núm. 89. <https://goo.gl/ZjCJWK>
- EUROPA PRESS, 2016. Un colegio de la Comunitat supera a Finlandia, Corea o Japón en 'PISA para Centros Educativos'. *Las Provincias* [en línea] Mayo 19, 2016. <https://goo.gl/vH2kMd>
- FANJUL, Sergio C., 2015. Las fábricas de premios Nobel. *El País* [en línea] Septiembre 29. <https://goo.gl/PDjoiA>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano, 2011. La infantería de Gutenberg ante la galaxia Internet. *Revista de Libros*. Fundación de Caja Madrid. Febrero, núm. 737. <https://goo.gl/Uqd6gJ>
- FERNÁNDEZ NAVAS, Manuel, 2021. ¿Por qué lo llaman esfuerzo cuando quieren decir sacrificio?. *El Diario de la Educación* [en línea] Septiembre 23. Disponible en <https://shorturl.at/zNOTW>
- FERNÁNDEZ NAVAS, M., & POSTIGO-FUENTES, A. Y. (2023). Educación basada en la evidencia. Peligros científicos y ventajas políticas. *Revista De Educación*, 400, 43–68. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-570>
- FERNÁNDEZ-VILLAVARDE, Jesús, y GARICANO, Luí, 2013. Educación: cambiarlo todo para que todo siga igual. *El País*. Julio 7. <https://goo.gl/Q7H4td>

E

F

- FEYNMAN, Richard p. , 1998/1963. *The Meaning of It All. Thoughts of a Citizen-Scientist*. Reading, Massachussets: Adison-Wesley, 134 p. ISBN 9780201360802. [Transcripción de tres conferencias dictadas en 1963].
- FIRESTEIN, Stuart, 2013. The pursuit of ignorance. *TEDTalks* [en línea]. Febrero. 18:33 min. <https://goo.gl/JH6uS9> [Transcrito al español en la misma página]
- FITZPATRICK, Kathleen, 2012. Reading (and Writing) Online, Rather Than on the Decline. *Profession 2012*. Modern Language Association of America. p.41–52. ISBN 9781603291590. ISSN 0740-6959
- FORÉS, Anna, 2015. Introducción. En GAMO, José Ramón, GUILLÉN, Jesús C., HERNÁNDEZ, Teresa, LIGIOIZ, Marta, PARDO, Félix, & TRINIDAD, Carme, 2015. *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial. ISBN 9788416429615
- FORÉS, Anna, GAMO, José Ramón, GUILLÉN, Jesús C., HERNÁNDEZ, Teresa, LIGIOIZ, Marta, PARDO, Félix, & TRINIDAD, Carme, 2015. *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial. ISBN 9788416429615
- FOUCAULT, Michel, 2002/1975. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. ISBN 987987014X. [*Surveiller et punir*. Paris: Gallimard. 1975]
- FREIRE, Paolo, 2014/1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Academic. ISBN 9781501305313
- FRESÁN, Rodrigo, 2011. Adivinen qué traje de regalo, o apuntes para una teoría del futuro del libro o del libro del futuro. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 737. Noviembre, p. 25–40. Disponible en <https://goo.gl/ExALPN>
- FRIEDMAN, Milton, 2005. The Promise of Vouchers. *The Wall Street Journal* [en línea] Diciembre 5. <https://goo.gl/xCZVxX>
- FUNTOWICZ, Silvio O. & RAVETZ, Jerome R., 1993. Science for the Post-Normal Age. *Futures* Septiembre. Pág. 739–755. ISSN 0016-3287 <https://bit.ly/36yddfh>
- FUSTER, Joan, 2003/1960. *Judicis finals*. València: Càtedra Joan Fuster Universitat de València, 126 p. ISBN 9788437057310. [Primera edición Mallorca: Moll, 1960.]
- GABILONDO, Ángel, 2008. Fragmento de la conferencia en el Foro universitario de debate sobre Bolonia de abril de 2008. [vídeo en línea] Universidad Complutense de Madrid. Duración 1:14 min. https://www.youtube.com/watch?v=ROM17kuy_Ik
- GALINDO ALBA, Alejandro, 2016. Verdad, mentiras y estadísticas. *Pensamiento Matemático*. Volumen VI, Número 2, p. 165?174, ISSN 2174-0410. <https://goo.gl/1q2o6K>
- GARCÍA, César, 2013. Lo que la Universidad española puede aprender del modelo americano. *Dendra Médica. Revista de Humanidades*, 12(2),176–191. Disponible en <https://shorturl.at/c0WZ3>

- GARCÍA, César, 2016. Cuando el sobresaliente es la norma. *American Psique* (blog) [en línea] Marzo 30. <https://goo.gl/PntrP2>
- GARCÍA MANSO, Beatriz, 2015. La obsesión por educar niños triunfadores. *El Mundo* [en línea] Enero 25. <https://goo.gl/8qnCD7>
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, 1997. De camisas de fuerza y cinturones de castidad. Estefanía, Joaquín, entrevistador. *El País* [en línea] Abril 13. <https://goo.gl/WaknRz>
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, 2007/1967. *Cien años de soledad*. Madrid: Alfaguara, Real Academia de la Lengua Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. ISBN 9788420471839. [Primera edición en Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1967.]
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, 2015/2002. *Vivir para contarla*. Barcelona: Penguin Random House. ISBN 9788439730002. [Primera edición en Editorial Diana, Colombia, 2002.]
- GARCIA, Vicent, Hernández, Carles & HERNÁNDEZ, Francesc J., 2020. La escuela o el vacío completo *Revista de Sociología de la Educación*. Vol. 13, núm. 2. Especial Covid-19, 183–192 <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17124>
- GARCÍA-MARTÍNEZ, Vicente, & Joaquim LÓPEZ-RIO, 2015. About the Horrific Peril of Reading on Digital Devices. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 178 p. 105–109. Disponible en <https://shorturl.at/h1GW8>
- GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas, 1996/1971. *La Ley de la Entropía y el proceso económico*. GUTIÉRREZ ANDRÉS, Luis & LÓPEZ PAÑOS, M.^ª Victoria, trads. Fundación Argentaria & Visor Distribuciones. ISBN 9788477749736 [Primera edición, *The Entropy Law and the Economic Process*. Boston: Harvard University Press, 1971]
- GIGERENZER, Gerd, 1991. How to Make Cognitive Illusions Disappear: Beyond “Heuristics and Biases”. STROEBE, Wolfgang & HEWSTONES, Miles, eds. *European Review of Social Psychology*. Vol. 2. John Wiley & Sons Ltd, p. 83–115.
- GIGERENZER, Gerd, 2004. Mindless Statistics. *The Journal of Socio-Economics*. 33, 587–606. DOI 10.1016/j.socec.2004.09.033
- GIGERENZER, Gerd, 2008. Why Heuristics Work. *Perspectives on Psychological Science*. Vol. 3(1), 20-29. Doi 10.1111/j.1745-6916.2008.00058.x
- GIGERENZER, Gerd, 2009. Making sense of health statistics. *Bulletin of the World Health Organization* 87:567-567. doi: 10.2471/BLT.09.069872. <http://www.who.int/bulletin/volumes/87/8/09-069872/en/>
- GIGERENZER, Gerd & GAISSMAIER, Wolfgang, 2011. Heuristic Decision Making. *Annual Review of Psychology*. Vol. 62, p. 451–482. DOI 10.146/annurev-psych-120709-145346
- GIGERENZER, Gerd, 2015. Scientific Inference Via Statistical Rituals. En BROCKMAN, John, ed. *This Idea Must Die. Scientific Theories That Are Blocking Progress*. New York: Harper Collins, 523–526. ISBN 9780062374356.

- GIMENO SACRISTÁN, José, 2013. *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata. ISBN 9788471127068
- GODDARD, Scott D., & JOHNSON, Valen E., 2014. La falta de reproductibilitat de la investigació. L'estadística com a legitimació del resultat. *Mètode. Science Studies Journal*. 83. DOI 10.7203/metode.83.3913. http://metode.cat/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=2026 [PDF sin números de página.]
- GOMAR, Rafa, 2006. *Vianant*. Vilanova i la Geltrú: El Cep i la Nansa Editors, 228 p. ISBN 9788496349339
- GONZÁLEZ DE VEGA, Berta, 2019. Christodoulou, contra los mitos de la educación. *Blog Mejor educados. El Mundo* [en línea] Junio 28. <https://bit.ly/33tzYuP>
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro, 2002a. Presentación. *Revista de Educación*. Núm. 328, p. 8–10. ISSN 0034-8082. <https://goo.gl/CpMzCs>
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro, 2002b. Las didácticas de área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*. Núm. 328, p. 11–33. ISSN 0034-8082. <https://goo.gl/CpMzCs>
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro, 2010. Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. *Revista Perspectiva Educativa*. Vol. 49, n. 1, p. 1–31. ISSN 0718-9729. <https://goo.gl/Bs5KDe>
- GONZÁLEZ RIAÑO, Xosé A. & FERNÁNDEZ-COSTALES, Alberto, 2020. Investigación versus innovación y homologación metodológica. Retos actuales de la DLL. en BALLESTER, Josep, & IBARRA, Noelia, coords., 2020. *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura*. Madrid: Narcea. Pág. 75—92. ISBN 9788427727809.
- GORTÁZAR, Lucas, 2023. Ocho propuestas para que el sistema educativo no se quede atrás en la revolución de los datos. [en línea] ESADE. Disponible en <https://shorturl.at/mpCLZ>
- GRACIA, Jordi, 2011, *El intelectual melancólico. Un panfleto*. Barcelona: Anagrama, 104 p. ISBN 9788433933225
- GRIFFITHS, Tom, 2015. Bias Is Always Bad. BROCKMAN, John, ed. *This Idea Must Die. Scientific Theories That Are Blocking Progress*. New York: Harper Collins, 288–290. ISBN 9780062374356.
- GRIJELMO, Álex, 2018. La ortografía es el termómetro. *El País* [en línea] Noviembre 7. <https://goo.gl/fRCmpV>
- GUIMÓN, Pablo, 2015. Examen de elitismo para trabajar en empresas selectas británicas. *El País* [en línea] <https://goo.gl/4KeAJp>
- GUTIÉRREZ, Francisco, 2018. Las universidades andaluzas aseguran que el examen de Matemáticas II responde al temario previsto. *Diario Sur* [en línea] Junio 14. <https://goo.gl/xrr3sR>
- GUTTING, Gary, 2012. How Reliable Are the Social Sciences? *The New York Times*. [en línea] Mayo, 17. <http://nyti.ms/JPQdE6>

- HAJNAL, Istvan, 1959. *L'Enseignement de l'écriture aux universités médiévales*. 2^a ed. Budapest: Academia Scientiarum Hungarica Budapestini. [Referencia extraída de MCLUHAN 2012, 284]
- HALBERSTAM, Jack, 2012. Unlearning. *Profession*, p. 9–16. ISSN 0740-6959. ISBN 9781603291460
- HAWKING, Stephen, 2015. “La raza humana tendrá que salir de la Tierra si quiere sobrevivir”. DOMINGUEZ, Nuño, & SALAS, Javier, entrevistadores. *El País* [en línea] Septiembre 25. <http://goo.gl/5zcVfX>
- HAWLEY, Noah, *showrunner* 2015. Palindrome. ARKIN, Adam, director. *Fargo*. EUA: Fox. [Emitido por primera vez el 14/12/2015]
- HENAO, Guillermo, 1999. La fiebre puerperal. La lucha de I. F. Semmelweis en la génesis de un nuevo paradigma. *Iatreia*. Septiembre, vol. 12, n. 3, p. 149–156. ISSN-e 2011-7965. <http://goo.gl/N4NRRO>
- HERZOG, Benno, & HERNÁNDEZ, Francesc J., 2013. Ancorar la crítica social. El problema de la fonamentació normativa de l'anàlisi sociològica del discurs i la seua superació amb la teoria del reconeixement. *Arxius de Ciències Socials*. Julio, 29, p. 19–26. ISSN 1137-7038. <https://bit.ly/3uaIFs9>
- HERZOG, Benno, PECOURT, Juan, & HERNÁNDEZ, Francesc J., 2015. La dialéctica de la excelencia académica. De la evaluación a la medición de la actividad científica. *Arxius de Ciències Socials*. Junio, 32, p. 69–82. ISSN 1137-7038. <https://goo.gl/Fw5viL>
- HIRSCH Jr., E. D., 2016. *Why Knowledge Matters. Rescuing Our Children From Failed Educational Theories*. Cambridge: Harvard Education Press, 270 p. ISBN 9781612509525
- HONNETH, Axel, 2011. *La sociedad del desprecio* HERZOG, Benno, & HERNÁNDEZ, Francesc J., trad. Madrid: Trotta. 244 p. ISBN 9788498792447.
- IBARRA-RIUS, Noelia, BALLESTER-ROCA, Josep, 2022. El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos*, 21, 1. https://doi.org/10.18239/ocnos_21.1.2753 Disponible en <https://shorturl.at/hUW25>
- ILLICH, Iván, 1975. *Némesis médica. La expropiación de la salud*. Barcelona: Barral Editores. 218 p. [Disponible en <https://bit.ly/3JIRVu8>]
- ISEI-IVEI, 2018. Informe ejecutivo sobre la situación de la educación básica de la educación básica. (4^o E. Primaria - 2^o ESO). Vitoria: Gobierno Vasco. Disponible en <https://shorturl.at/nyFI8>
- ISO, 2010. *Information and documentation — Guidelines for bibliographic references and citations to information resources*. 3^a ed. (15/06/2010). Número de referencia ISO 690:2010(E). ISO: Ginebra, 48 p.
- JAKOBSON, Roman, 1960. Closing statements: Linguistics and Poetics. *Style in language* New York: T.A. Sebeok.
- JASCHIK, Scott, 2016. Grade Inflation, Higher and Higher. *Inside Higher Ed* [en línea] Marzo 29. <https://goo.gl/12yT9Q>

H

I

J

- JEFATURA DEL ESTADO, 1970. Ley General de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. n. 187. Agosto 4, p. 12525–12546. [Referida como LGE 1970] URL de totes
- JEFATURA DEL ESTADO, 1983. Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*. núm. 209. Septiembre 1. [Referida como LRU 1983] Referencia: BOE-A-1985-12978. <https://shorturl.at/qzAG8>
- JEFATURA DEL ESTADO, 1985. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. núm. 159. Julio 4, p. 24034–24042. [Referida como LODE 1985] <https://goo.gl/TqqKHJ>
- JEFATURA DEL ESTADO, 1990. Ley Orgánica de Ordenación General de Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. n. 238, sección I. Octubre 3, p. 28927–28942. ISSN 0212-033X. [Referida como Logse 1990] <https://bit.ly/356VP0s>
- JEFATURA DEL ESTADO, 2001. Ley Orgánica de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*. n. 307, sección I. Diciembre 21, p. 49400–49425. ISSN 0212-033X. [Referida como LOU 2001] <https://bit.ly/3iv0Ph5>
- JEFATURA DEL ESTADO, 2002. Ley Orgánica de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. n. 307, sección I. Diciembre 23, p. 45188–45220. ISSN 0212-033X. [Referida como LOCE 2002] <https://bit.ly/3LdaDdW>
- JEFATURA DEL ESTADO, 2006. Ley Orgánica de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. n. 106, sección I. Mayo 3, p. 17158–17207. ISSN 0212-033X. [Referida como LOE 2006] <https://bit.ly/3JF5Bqe>
- JEFATURA DEL ESTADO, 2007. Ley Orgánica, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*. n. 89, sección I. Diciembre 21, p. 16241–16260. ISSN 0212-033X. [Referida como LOU 2007] <https://bit.ly/37Yei0q>
- JEFATURA DEL ESTADO, 2013. Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. n. 295, sección I. Diciembre, 10, 97858–97919. ISSN 0212-033X. [Referida como Lomce 2013] <https://bit.ly/3IB9hbg>
- JEFATURA DEL ESTADO, 2020. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. n. 340, sección I. Diciembre 30, 122868–122953. [Referida como Lomloe 2020] <https://bit.ly/3LcECTb>
- JEFATURA DEL ESTADO, 2023. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*. n. 70. Marzo 23. [Referida como LOSU 2023] <https://shorturl.at/eCQX1>
- JONES, Owen, 2016. Las élites que estudiaron en colegios privados dominan la vida pública. *eldiario.es* [en línea] <https://goo.gl/XyuLiS>
- JOYCE, Bruce, Weil, Marscha, & CALHOUN, Emily, 2015/1972. *Models of Teaching*. 9^a ed. New Jersey: Pearson. ISBN 9780134892580. [Primera edición, en New Jersey: Prentice-Hall, 1972. ISBN 9780135860656]

- KAFKA, Franz, 2000/1917. Informe per a una Acadèmia. *Narracions*. FONTCUBERTA, Joan, trad. Biblioteca mínima, 83. Barcelona: Quaderns Crema, p. 254–266. ISBN 9788477273049. [Ein Bericht für eine Akademie. *Der Jude*. Martin Buber, ed. 1917]
- KAHNEMAN, Daniel, 2012. *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Random House. ISBN 9788499922072. [Primera edición 2011, *Thinking Fast, Thinking Slow*, New York: Farrar]
- KAHNEMAN, Daniel, 2022. Daniel Kahneman - Adversarial Collaboration [podcast] *The Edge*. Febrero, 24. 32 min 48 seg. <https://edgecast.fireside.fm/582> [Transcripción y vídeo en enlace]
- KAYE, Randi, 2010. All teachers fired at Rhode Island school. *CNN.com* [en línea] Febrero 24. <https://cnn.it/2yBynow>
- KELLER, R., HIRSELAND, Andreas, SCHNEIDER, W. & VIEHÖVER, W., eds., 2005. *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit: Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung*. Konstanz, UVK.
- KINDLETTE, 2010. Re: Cracking the Kindle location formula. *Kindle Forum* [comentario de fórum en línea] Noviembre 3, 12:53:08 PM PDT. <http://amzn.to/29E1EW0>
- KING, Patricia M., 2015. Reflective Judgement [página web]. University of Michigan. <http://umich.edu/~refjudg/index.html>
- KLEIN, Naomi, 2011/2007. *The Shock Doctrine: the Rise of Disaster Capitalism*. New York: Picador. eISBN 9781429919487. [Primera edición New York: Henry Holt and Company]
- KNUTH, Donald E., 1996/1984. *The T_EXbook*. Massachusetts: Addison Wesley, 494 p. ISBN 9780201134470 (rústica). Disponible en <https://goo.gl/YdkDgn>
- KUHN, Thomas S., 2012/1962. *The Structure of Scientific Revolutions. 50th Anniversary Edition*. With an Introductory Essay by Ian Hawking. Chicago: The University of Chicago Press, 266 p. ISBN 9780226458144. [Primera edición, en misma editorial, 1962]
- LAKOFF, George, 2008. *The Political Mind. Why You Can't Understand 21st-Century Politics with an 18th-Century Brain*. EUA: Penguin, 266 p. ISBN 9780670019274
- LAKOFF, George, 2017/2004. *No pienses en un elefante*. AGUIRIANO AIZPURÚA, Paula, trad. Barcelona: Ediciones Península, 266 p. ISBN 9788499426037. [Primera edición. *Don't Think of an Elephant!* Vermont: Chelsea Green Publishing. 2004]
- LAKSHMI, Rama, 2016. A spate of suicides highlight the pressures on students in India. *The Washington Post* [en línea] Enero 24. <http://links.uv.es/zH6xPvj>
- LAS PROVINCIAS 2018. *El estudiante valenciano que triunfa en las redes antes del Selectivo*. Junio 4. <https://shorturl.at/devS9>

K

L

- LÁZARO CARRETER, Fernando, 1973. Cuestión previa: El lugar de la literatura en la educación. En AMORÓS, Andrés, promotor. *El comentario de textos*. 3ª ed. Madrid: Castalia, 7–29. ISBN 9788470391518.
- LGE 1970 (vid. JEFATURA DEL ESTADO 1970)
- LIGIOIZ, Marta, 2015. La educación, una cuestión muy seria. Una mirada hacia la dopamina. En FORES, Anna, *et alii*. *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial. ISBN 9788416429615
- LILLO, Conchi, 2021. *The Conversation* [en línea] Diciembre 21. Disponible en <https://shorturl.at/oCNQT>
- LLUCH, Gemma, 2018. *La lectura: entre el paper i les pantalles*. Barcelona: Eumo. 168 p. ISBN 9788497666312
- LLULL, Ramon, 1935/1283–1285. *Llibre d'Evast e Blanquerna*. Volum I. Barcelona: Barcino, 302 p. [Reimpresión de 1981] ISBN 9788472262146
- LOCE 2002 (vid. JEFATURA DEL ESTADO 2002)
- LODE 1985 (vid. JEFATURA DEL ESTADO 1985)
- LOE 2006 (vid. JEFATURA DEL ESTADO 2006)
- LOGSE 1990 (vid. JEFATURA DEL ESTADO 1990)
- LOMAS, Carlos, 2004. Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 36. Barcelona, Graó. [Citado en LOMAS? & OSORO(2015)]
- LOMAS, Carlos & OSORO, Andrés, 2015. Luces y sombras de la educación lingüística en España. LOMAS, Carlos, ed. *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro. ISBN 9786079275655.
- LOMCE 2013 (vid. JEFATURA DEL ESTADO 2013)
- LOMLOE 2020 (vid. JEFATURA DEL ESTADO 2020)
- LÓPEZ ALÓS, Javier, 2019. *Crítica de la razón precaria*. Madrid: La Catarata. ISBN 9788490975978 [Premio Catarata de Ensayo 2018]
- LÓPEZ RÍO, Joaquim, 2008. *El comentari de text. Un instrument didàctic*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València, 576 p. ISBN 9788437072982. <http://goo.gl/xX1vpL>
- LÓPEZ RÍO, Joaquim, 2012. *Per a una pedagogia del discurs. El comentari de textos com a eina educativa*. Valencia: Perifèric Edicions, 236 p. ISBN 9788492435487
- LÓPEZ-RÍO, Joaquim, 2014. Els i les mestres, investiguem? Una breu introducció a la investigació educativa. En IBARRA RIUS, Noelia, coord. *Investigació i bones pràctiques al voltant del Treball Final de Grau*. Barcelona: Neopàtria, 2014, 29-48. [Disponible en <http://bit.ly/1BxdsdP>]
- LORRE, Chuck & PRADY, Bill, showrunners, 2008. The Bad Fish Paradigm. *The Big Bang Theory*. Septiembre 22 (Primera emisión). Temporada 2, episodio 1.
- LORRE, Chuck & PRADY, Bill, showrunners, 2011. The Benefactor Factor. *The Big Bang Theory*. Febrero 10 (Primera emisión). Temporada 4, episodio 15.
- LOU 2001 (vid. Jefatura del Estado 2001)

- LOU 2007 (vid. Jefatura del Estado 2007)
- LRU 1983 (vid. Jefatura del Estado 1983)
- LOSU 2023 (vid. Jefatura del Estado 2023)
- MARINA, José Antonio, 2016. ¿Hay una conjura capitalista para someter la escuela a la economía? *El Confidencial* [en línea] Julio 5. <https://goo.gl/VaHjzK>
- MARINA, José Antonio, 2017. El bosque pedagógico y cómo salir de él. LORENTE ARROYO, Mariola & RODRÍGUEZ DE CASTRO, María Teresa, colaboradoras. Barcelona: Planeta. ISBN 9788434427181
- MARTÍN, José Moisés, 2013. La reforma del artículo 135 de la Constitución: excesiva, innecesaria, inconsistente. *eldiario.es* [en línea]. Diciembre 4. <https://goo.gl/yaNavd>
- MARTÍN, Luisgé, 2008. ¿Leer sirve de algo bueno? *El País*. Agosto 30. <https://shorturl.at/fkvIP>
- MARTÍN DEL CASTILLO, Juan Francisco. La Pena y la Pera: la pedagogía española en su laberinto. *Foro de Educación*, n. 14, p. 285–290. ISSN 1698-7799.
- MARTÍNEZ, Alfonso, 2018. Errores y temas desconocidos en el examen de Química de la Ebau. *LaNuevaCrónica.com* [en línea] Junio 11. <https://goo.gl/eheT1g>
- MARTÍNEZ, Diego, 2013. “Me dijeron que no tenía capacidad de liderazgo científico”. *Sevillano*, Elena G., entrevistadora. *El País* [en línea] Mayo 15. <https://goo.gl/nw5yLr>
- MARTÍNEZ GARCÍA, José Saturnino, 2014. Equidad y élite. *El País* [en línea] Abril 1. <https://goo.gl/6fkEzi>
- MCDERMOTT, Ray, & MCDERMOTT, Meghan, 2009. Quantitative and Qualitative. *Mind, Culture and Activity*. 16(3), 203–208. DOI 10.1080/10749030802295248
- MCDERMOTT, Ray, 2011. Can We Afford Theories of Learning. En KOSCHMANN, Timothy, ed. *Theories of Learning and Studies of Instructional Practice. Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies*. New York: Springer, 403–415. DOI 10.1007/9781441975829
- MCLUHAN, Marshall, & QUENTIN, Fiore, 1996/1967. *The Medium is the Massage*. AGEL, Jerome, coord. Londres: Penguin Books. 317 p. ISBN 9780141035826. [Batam Books Inc, 1967]
- MCLUHAN, Marshall, 2005/1959. Electronic Revolution: Revolutionary Effects of New Media (conferencia). *Understanding Me. Lectures and Interviews*. MCLUHAN, Estephanie & STAINES, David, eds., WOLFE, Tom, prefacio. Boston: Massachusetts Institute of Technology Press, 317 p. ISBN 9780262633175. [© Stephanie McLuhan, 2003]
- MCLUHAN, Marshall, 2011/1962. *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. With New Essays by W. Terrence GORDON, Elena LAMBERTI,

- and Dominique SCHEFFEL-DUNAND. Toronto: University of Toronto Press. ISBN 9781442612693. [Primera edición, sin estudios previos, en la misma editorial, 1962]
- MCLUHAN, Marshall, 2013. *Understanding Media: the Extensions of Man*. Berkeley, California: Gingko Press, 616 p. ISBN 9781584235125. [Primera edición, en la misma editorial, 1964]
- MEC, 1984. Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*. <https://goo.gl/dX29zh>
- MECD, 2002/2001. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISBN 9788466716181 Disponible en <https://shorturl.at/ghY17>
- MECD, 2015. Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*. n. 29, sección I. Febrero 2, p. 8088–8091. ISSN 0212-033X. [Referida como (MECD 2015)] <https://bit.ly/3tB6RVL>
- MECD, 2017. *Evaluación de Educación Primaria. Unidades liberadas. 6º curso. Curso 2016-2017. Comprensión oral y escrita*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Disponible en <https://goo.gl/dNcfdJ>
- MECD, 2017a. *Pirls 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informa español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. DOI 10.4438/030-17238-X. Disponible en <https://bit.ly/30pVOH7>
- MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional), 2018. *Datos y cifras. Curso escolar 2018/2019*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios. NIPO línea 030-15-167-2. Depósito legal M-29033-2018. Disponible en <https://goo.gl/W5UyiS>
- MEFP, 2020. *Pisa 2018. Resultados de lectura en España*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. ISBN 9789436959574. Disponible en <https://bit.ly/3xGruSE>
- MERTON, Robert K., 1936. The unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological review*. Diciembre. Vol. 1, núm. 6, p. 894–904. Disponible en <https://shorturl.at/eBCS9>
- MERTON, Robert K., 1968. The Matthew Effect in Science. *Science*. Núm. 159 (3810), p. 56-63, Enero 5. DOI: 10.1126/science.159.3810.56
- MINISTERIO DE UNIVERSIDADES, 2021. *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2020–2021*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades. e-NIPO: 097-20-003-2. Disponible en <https://shorturl.at/hnIWY>
- MLA, 2009. *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. 7ª ed. New York: The Modern Language Association of America, 292 p. ISBN 9781603290241.

- MOLINA FOIX, Vicente, 2011. El siglo XXV: una hipótesis de lectura. *El País* [en línea] Diciembre 3. <https://goo.gl/bFExuf>
- MONGE, Yolanda, 2019. Escándalo en EE UU por los sobornos para acceder a universidades de élite. *El País* [en línea] Marzo 13. <http://links.uv.es/Or70CKv>
- MONTERO, Rosa, 2010. Cómo convertir el ‘Quijote’ en un ladrillo. *El País*. [en línea] Mayo 2. <http://goo.gl/TLoLgo>
- MORA, Francisco, 2013. *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial, 222 p. ISBN 9788420675336
- MORA, Francisco, 2017. “Hay que acabar con el formato de clase de 50 minutos”. TORRES MENÁRGUEZ, Ana, entrev. *El País* [en línea]. Febrero 20. <https://goo.gl/uHHfjh>
- MORADIELLOS, Enrique, 2013. Primero aprende y solo después enseña. *El País* [en línea] Marzo 22. <http://bit.ly/1uX0moD>
- MORALES LOBO, Mariana, & FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Juan G., 2022. *Evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. SANMARTÍ, Neus, prólogo. Madrid: SM. ISBN 9788411201438.
- MORENO CASTILLO, Ricardo, 2007. *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: Lector universal, 160 p. ISBN 9788493751517 (check)
- MORENO CASTILLO, Ricardo, 2008. *De la buena y mala educación. Reflexiones sobre la crisis de la enseñanza*. MENDOZA, Eduardo, prólogo. Barcelona: Libros del Lince, 172 p. ISBN 9788493653644
- MORENO CASTILLO, Ricardo, 2009. ¿Es la pedagogía una ciencia? *Foro de Educación*, n. 11, p. 67–83. ISSN 1698-7799. <https://goo.gl/17sjGT>
- MORENO CASTILLO, Ricardo, 2016. *La conjura de los ignorantes: de cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. ESPADA, Arcadi, prólogo. Madrid: Pasos Perdidos, 200 p. ISBN 9788494476921
- MORGADO BERNAL, Ignacio, 2009. Psicología y neurociencia: claves del progreso. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology* [en línea] Diciembre 2. Págs. 143–144 <https://bit.ly/379CoVK>
- MORIN, Edgar, 2001/1999, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. VALLEJO-GÓMEZ, Mercedes, VALLEJO-GÓMEZ, Nelson & GIRARD, Françoise, trads. Barcelona, Paidós, 144 p. ISBN 9788449310768 [Original *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París: UNESCO, 1999]
- MORIN, Edgar, 2005/1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil. ISBN 9782021245318. [Primera edición, 1990]
- MOSQUERA GENDE, Íngrid, 2023. *Aprendizaje informal en redes. Twitter y las #Charlas educativas*. Barcelona: Octaedro. ISBN 9788419690142. <https://doi.org/10.36006/16414-1>
- MOUZO QUINTÁNS, Jessica, 2015. Los padres del niño con difteria se sienten “engañados” y “destrozados”. *El País* [en línea] Junio, 5. <http://goo.gl/n6gKsz>

- MOUZO QUINTÁNS, Jessica, 2019. Barcelona ensayará un bachillerato de tres años contra el abandono escolar. *El País* [en línea] Marzo 1. <https://goo.gl/jq1swS>
- MULGAN, Geoff, 2007. *Good and Bad Power. The Ideals and Betrayals of Government*. Londres: Penguin Books, 374 p. eISBN 9780141902487. [Primera edición en Londres: Allen Lane, 2006]
- MUNÁRRIZ, Ángel, 2017. Colegios privados pagan por sus propios informes PISA y se promocionan con los resultados. *Infolibre* [en línea] Junio 12. <https://goo.gl/uTBCAm>
- MUNÁRRIZ, Ángel, 2018. El Supremo carga contra el sistema español de evaluación científica por ignorar el contenido de los artículos. *Infolibre* [en línea] Septiembre 18. <https://goo.gl/T1yX3d>
- MUÑOZ MOLINA, Antonio, 2016. Prólogo. Entre el lamento y la carcajada. En ROYO, Alberto. *Contra la nueva educación*. Barcelona: Plataforma Editorial, pos. 57–123. ISBN 9788416620081
- NASSÉ, Saul, 2017. “Aprender a aprobar un examen de inglés es una pérdida de tiempo”. TORRES MENÁRGUEZ, Ana, entrevistadora. *El País* [en línea] Diciembre 12. <https://goo.gl/1Pcdh6>
- NATIONAL FOUNDATION FOR EDUCATIONAL RESEARCH, 2018. Key insights for England from PIRLS, TIMSS and PISA. *NFER Education Briefings*. Disponible en <http://links.uv.es/KabN4c6>. ISBN 9781911039761
- NCLB (No Child Left Behind Act), 2001. US Congress Public Law, 107–100. <http://1.usa.gov/1h60K2T> [Se cita como (NCLB 2001), según costumbre]
- NFER (vid. National Foundation for Educational Research)
- NICHOLS, Sharon L., & BERLINER, David C. 2005. The Inevitable Corruption of Indicators and Educators Through High-Stakes Testing. Education Policy Research Unit (EPRU). *Education Policy Studies Laboratory*. College of Education. Arizona State University. Disponible en <https://goo.gl/6bkgaQ>
- NIKLEVA, D. & CORTINA, B., 2014. La producción científica actual en Didáctica de la lengua y la Literatura en revistas españolas. *Porta Linguarum*, 21, 281-299. <https://goo.gl/kUidJh> [Recogido en AGUILAR (2016)]
- NÚÑEZ, Gabriel, 2020. Una mirada històrica: el proces de configuraci3n de las Escuelas Normales y la formaci3n de los maestros. en BALLESTER, Josep, & IBARRA, Noelia, coords., 2020. *Entre la lectura, la escritura y la educaci3n. Paradigmas de investigaci3n en Didáctica de la Literatura*. Madrid: Narcea. Pág. 29–42. ISBN 9788427727809.
- NUÑO, A., 2018. ¿Por qué los médicos son tan malos al interpretar el resultado de las pruebas? *El Confidencial* [en línea] Octubre 12. <https://goo.gl/gHYWZe>
- OBAMA, Barack, 2011. Remarks by the President on No Child Left Behind Flexibility. The White House President Barack Obama [en línea] <https://bit.ly/2Yngx86>

- OCDE, 2018. PISA 2018 y Eurydice. Gráfica sobre flexibilidad organizativa, cantidad de horas por curso escolar y porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento en comprensión lectora.
- O'NEIL, Cathy, 2016. *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. New York: Crown Publishers, 198 p. ISBN 9780553418828
- OPPENHEIMER, Todd, 2004. *The Flickering Mind. Saving Education from the False Promise of Technology*. New York: Random House. eISBN 9780307432216
- OTERO, Brenda, 2016. El príncipe Jorge aumenta la fama del método Montessori. *El País* [en línea] Febrero 8. <https://goo.gl/o2xdgc>
- PAPERT, Seymour, 1993. *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Papers. ISBN 9780465046746.
- PATTISON, Evangeleen, Grodsky, Eric, & Muller, Chandra, 2013. Is the Sky Falling? Grade Inflation and the Signaling Power of Grades. *Educational Researcher*. Junio 1, 42(5), p. 259–265. <https://goo.gl/1WtLos>
- PEEBLES, James, 2015. La religión no tiene nada que decirme sobre mi trabajo. MEDIAVILA, David, entrevistador. *El País* [en línea] Abril, 22. <http://goo.gl/fvaoPs>
- PENADÉS, Alberto, 2018. Sociología y parasociología. *eldiario.es* [en línea] Octubre, 2018. <https://bit.ly/36mJ9n8>
- PENNAC, Daniel, 2002/1992. *Com una novel·la*. PÀMIES. Sergi, trad. Biblioteca Universal Empúries, 61. Barcelona: Empúries, 168 p. ISBN 9788475963811 [Comme un roman. Paris: Éditions Gallimard. 1992]
- PEÑALVER, Víctor, 2018. El mercado negro de los TFM: “Hago trabajos universitarios para otras personas para ganar algo de dinero”. *eldiario.es* [en línea] Abril 21. <https://goo.gl/6XZTMn>
- PEREDA, Cristina F., 2012. Elitismo de masas. *El País* [en línea] Agosto 12. <http://bit.ly/1h60PDA>
- PERONA MATA, Carmen, 2018. El acceso a los cuerpos docentes no universitarios en la Unión Europea. *Revista de Derecho UNED* Núm. 22, págs. 437–461. Disponible en <https://shorturl.at/ctNWW>
- PHELPS, Richard P., 2013. Campbell's Law is Like Campbell's Soup. *Nonpartisan Education Blog* [en línea] Abril 7. <https://nonpartisaneducation.org/blog1/?p=35>
- PIELKE, Roger, Jr., 2015. Why discrediting controversial academics such as Bjørn Lomborg damages science. *The Guardian* [en línea] Abril 23. <http://links.uv.es/6bwSiJy>
- PINK, Dan, 2009. The puzzle of motivation. *TedTalks* [vídeo en línea] <http://goo.gl/YA1WVL> [Transcripción disponible en la misma página web en inglés, español, catalán y otras lenguas]
- PINKER, Steven, 2011. *The Better Angels of Our Nature. The Decline of Violence in History and its Causes*. New York: Penguin, 791 p. ISBN 9780141959740

- PINKER, Steven, 2013. Science is not the enemy. *The New Republic* [en línea] Agosto 7. <https://goo.gl/YMscnG>
- PINHEIRO, Marcos, 2021. El negocio en negro de jueces y fiscales: hasta 4.00 euros al mes por preparar opositores. [en línea] *eldiario.es*. Agosto 23. Disponible en <https://shorturl.at/pyNQ2>
- PIKETTY, Thomas, 2014. *Capital in the XXI Century*. GOLDHAMMER, Arthur, trad. Cambridge, Massachussets: The Belknap Press of Harvard University Press, 577 p. ISBN 978067443000. [*Le capital au XXIe siècle*. París: Seuil, 2013]
- POLANYI, Michael, 1966. *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday, 104 p. [Escrito sobre unas conferencias dictadas en 1962.]
- POLO, Amparo, 2018. Eton confisca el móvil a sus alumnos por la noche. *Expansión* [en línea] Junio 19. <https://goo.gl/rv6dfz>
- PONS RODRÍGUEZ, Lola, 2018. En la clase de lengua. *El País* [en línea]. Octubre 9. <https://goo.gl/2RdfMS>
- PONZO, Michela & Vincenzo SCOPPA, 2014. The Long-Lasting Effects of School Entry Age: Evidence from Italian Students. *Journal of Policy Modeling*. Vol. 36, Issue 3, Mayo–Junio, p. 578-599. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2014.04.001>
- POPPER, Karl, 2002/1957. *The Poverty of Historicism*. London, New York: Routledge, 149 p. ISBN 9780415278465. [Primera edición, en misma editorial, 1957.]
- POPPER, Karl, 2011/1945. *The Open Society and its Enemies*. Oxford: Routledge. ISBN 9780415610216 [Primera edición, en dos vol. de 1945.]
- PORLÁN, Rafael, 2009. El no a Bolonia, la formación del profesorado de Secundaria y el fracaso escolar. *El País* [en línea] <https://goo.gl/1GEVXZ>
- PORTER-MAGEE, Kathleen, 2013. Trust but Verify: the Real Lessons of Campbell's Law. *Thomas Fordham Institute* [en línea]. Febrero 26. <http://links.uv.es/V20kKYr>
- PRENSKY, Mark, 2006. On Being Disrespected. *Educational Research (Reading, Writing, Thinking)* [en línea] Octubre. Vol. 64, núm. 2, p. 96. ISSN en línea: 1469-5847. Disponible en <https://bit.ly/2Tb1BEB>
- RAFAEL, Patricia, 2015. Cómo las élites se perpetúan a través de la educación. *eldiario.es* [en línea] Octubre 24. <https://goo.gl/rKYCx8>
- RAMÍREZ, Noelia. 2015. ¿Solo los pijos británicos pueden conquistar Hollywood? *El País* [en línea] <https://smoda.elpais.com/?p=10005948>
- RAMPELL, Catherine, 2014. A's for everyone. *The Washington Post* [en línea] Agosto 11. <https://goo.gl/8x1ctx>
- RAVITCH, Diane, 2010, *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. New York: Basic Book, 570 p. eISBN 9780465021086

- RAY, Robert B., 2000. The field of “Literature and Film”. En: NAREMORE, James, ed. e introd. *Film Adaptation*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, p. 38–53. ISBN 9780813528143.
- REINOSO, José, 2010. Paradoja escolar en Corea. *El País* [en línea] Diciembre 6. <https://goo.gl/ZwLToH>
- RIENDA, José, 2014. Límites conceptuales de la competencia literaria. *Signa*, 23, 753–777. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) <https://bit.ly/36IELyK>
- RIOJA ANDUREZA, Iker, 2018. Neurocirugía: las mejores notas para los colegas del autor del examen. *eldiario.es* [en línea] Julio 21. <https://goo.gl/Rwjidw>
- ROBINSON, Ken, 2013. *Encuentra tu elemento. El camino para descubrir tu pasión y transformar tu vida*. Barcelona: Penguin. 9788415431794.
- RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, Sabela. El abandono escolar se reduce un 43,5 % en la última década por “motivos laborales”. *Infolibre* [en línea] Febrero 24. <https://goo.gl/CymkFo>
- RODRÍGUEZ SOJO, José, 2018. Tejerina: “Lo que sabe en Andalucía un niño de diez años lo sabe uno de ocho en CyL”. *El Confidencial* [en línea] Octubre 18. <https://goo.gl/HZ88Kp>
- ROJO, José Andrés, 2015. Una catáfora en el momento más duro. *El País* [en línea] Junio 11. <https://goo.gl/2RmPvm>
- ROMERO OLIVA, Manuel Francisco, 2022. *Identidades docentes y formación de profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Berlín: Peter Lang. 378 p. ISBN 9783631875445.
- ROMERO OLIVA, Manuel Francisco & Ester TRIGO IBÁÑEZ, 2018. Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 22, p. 73–96. ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-6395
- ROVIRA-COLLADO J., MIRAS, S., RUIZ-BAÑULS M. & MARTÍNEZ-CARRATALÁ, F. A., 2023. Análisis multimodal de perfiles e hilos educativos de Twitter desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Núm. 75, Vol. 23. Artíc. 8, 31-marzo-2023. DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/red.545101>Análisis
- ROYO, Alberto, 2016. *Contra la nueva educación*. Muñoz Molina, Antonio, prólogo. Barcelona: Plataforma Editorial, 206 p. ISBN 9788416620081
- RUÉ DOMINGO, Juan. El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de Docencia Universitaria*. Agosto, vol. 12, p. 281–306. ISSN 1887–4592. <https://shorturl.at/afDK0>
- RUIZ, Rocío, 2021. Alegría da el “golpe mortal” a las academias al anunciar por sorpresa el fin de las recuperaciones de la ESO desde este curso. *La Razón* [en línea] Noviembre 12. <https://bit.ly/3w1RUsq>
- RUIZ VALLE, Marcos Antonio, 2014. *Evaluación del sistema de acceso a la función pública docente en Educación Infantil y Primaria en Andalucía. Una apuesta*

- por la calidad del sistema educativo [Tesis Doctoral dirigida por Miguel Ángel Santos Guerra]. Universidad de Málaga. 634 p.
- RUNTE-GEIDEL, Ariadne, 2013. La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos de PISA. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, p. 2490–282. ISSN 1137-8654. Disponible en <https://bit.ly/3wHRtsLs/A>, 1996. *Biblia Valenciana (traducció interconfessional)*. Primera edició. A.B.C, Ed. Claret, Societats Bíbliques Unides: València. ISBN 9788488513097.
- SALVADOR, Vicent, 1986. *El gest poètic. Cap a una teoria del poema*. 2^a ed. Valencia: Institut de Filologia Valenciana, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 278 p. ISBN 9788472028028. [1^a ed. en la misma editorial, 1984.]
- SÁNCHEZ CABALLERO, Daniel, 2017. Educación ninguna sus propios premios a la excelencia universitaria. *eldiario.es* [en línea] Octubre 5. <https://goo.gl/FwFovm>
- SÁNCHEZ CABALLERO, Daniel, 2018. “Con mi expediente, en cualquier otro país harían por retenerme y aquí tengo que pelear por quedarme”. *eldiario.es* [en línea] Noviembre 24. <https://goo.gl/HJgesR>
- SÁNCHEZ-CANALES, María, MARTÍNEZ, Jorge M., MARTÍN-GONZÁLEZ, Martín, 2017. La rendición de cuentas en las universidades públicas españolas: el caso de la Universitat Politècnica de València. *La Cuestión Universitaria*, 9, p. 200–214. ISSN 1998-236X. Disponible en <https://goo.gl/VZJZse>
- SÁNCHEZ CUENCA, Ignacio, 2016. *La desfachatez intelectual. Escritores e intelectuales ante la política*. 4^a ed. Madrid: Catarata Ediciones, 221 p. ISBN 9788490971109 [1^a ed. 2016]
- SÁNCHEZ-MELLADO, Luz, 2015. El futuro en una centésima. *El País* [en línea] Junio 10. <https://goo.gl/9wawYL>
- SÁNCHEZ MUÑOZ, Trinidad. Defensa de la literatura. *Infolibre*. Marzo 11. <https://goo.gl/krJ34D>
- SANMARTÍN, Olga R., 2015. ¿Por qué son tan polémicas las carreras de tres años? *El Mundo* [en línea] Enero 30. <https://goo.gl/xRLLun>
- SANMARTÍN, Olga R., 2016. ¿Son los exámenes de ahora más fáciles que los de antes? *El Mundo* [en línea] Mayo 31. <https://goo.gl/QqiUW5>
- SANMARTÍN, Olga R. 2018. Canarias brilla en Selectividad y cae en la universidad. *El Mundo* [en línea] Febrero 23. <https://goo.gl/xUGwwj>
- SAVE THE CHILDREN, 2022. *Repetir no es aprender. Mitos desmentidos y alternativas a una práctica inequitativa e ineficiente*. Save the Children España. Disponible en <https://shorturl.at/k0Z89> [Directora de Incidencia Social y Políticas de Infancia: Catalina Perazzo Aragonese; Responsable de Incidencia Política: Carmela del Moral Blasco; Autores: Rubén Fernández-Alonso*, Álvaro Postigo*, Francisco Javier García-Crespo**, Elena Govorova* y Álvaro Ferrer Blanco. (*) Grupo de Psicometría de la Universidad de Oviedo (**) Universidad Complutense de Madrid; Coordinación: Álvaro Ferrer Blanco; Agradecimientos: A Lucas Gortázar (EsadeEcPol), Carmela del Moral y Daniel Turienzo (UCJC); [...]Foto portada: Alba Lajarín/Save

- the Children; Fotos: Alba Lajarín/Save the Children (p. 4, 10, 51 y 72); Lorena Portero/Save the Children (p. 16 y 22); Óscar Naranjo/Save the Children (p. 52); Ilustraciones: Marta Colomer / TuttiConfetti; Gráficos: Elena del Real; Arte y maquetación: Luis de la Plaza.]
- SAWYER, R. Keith, 2014/2006. 1. Introduction. *The New Science of Learning*. En Sawyer, R. Keith, ed. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. 2ª ed. New York: Cambridge University Press. [1ª ed. 2006]
- SCHANK, Roger & CLEARY, Chip, 1995. *Engines for Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Editors, 232 p. ISBN 9780805819444. [Disponible en línea: <http://www.engines4ed.org/hyperbook/nodes/educator-outline.html>]
- SCHANK, Roger C., 2004. *Making Minds Less Well Educated Than Our Own*. Mahaw, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers. ISBN e1410610381.
- SCHANK, Roger C., 2006. Epilogue: The Fundamental Issue in the Learning Sciences. en SAWYER, R. Keith, ed. *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press.
- SCHANK, Roger, 2011. *Teaching Minds. How Cognitive Science Can Save Our Schools*. New York: Teachers College Press, 223 p. eISBN 9780807770900
- SCHOKMAN, Randy, 2013. Por qué revistas como 'Nature' hacen daño a la ciencia. *El País* [en línea] Diciembre 11. <https://goo.gl/sptP44>
- SCHLEICHER, Andreas, 2018. *World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. París: OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/478926430002-en>. ISBN (print) 9789264299479 ISBN (PDF) 9789264300002
- SCHLEICHER, Andreas, 2018a. "Los estudiantes españoles son buenos en las cosas que van a ser irrelevantes". BARNÉS, Héctor G., entrevistador. *El Confidencial* [en línea] Octubre 9. <https://goo.gl/5c5mEh>
- SCHLEICHER, Andreas, 2018b. "Los profesores en España parece que trabajan en una cadena de producción". SILIÓ, Elena, entrevistadora. *El País* [en línea] Octubre 10. <https://goo.gl/uJWPwd>
- SCHRÖDINGER, Erwin, 1992/1944. *What is Life? The Physical Aspect of the Living Cell with Mind and Matter & Autobiographical Sketches*. Reimpresión 14, 2013. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9781107604667.
- SCHWARTZ, Daniel L. & BRANSFORD, John D. 1998. Time for Telling. *Cognition and Instruction*, Vol. 16(4), p. 475-522.
- SERINO, Louis, 2017. What international test scores reveal about American education. *Brown Center Chalkboard* [en línea] Abril 7. <http://brook.gs/2oInPko>
- SHIMSHOCK, Rob, 2018. Fired DC Teacher and Union Activist Gets His Job Back Nearly 10 Years Later. *The Daily Caller* [en línea] Julio 23. <https://goo.gl/fnKroN>

- SILIÓ, Elena, 2018. La epidemia de las faltas de ortografía escala hasta la universidad. *El País* [en línea] <https://goo.gl/S57gZu>
- SILVER, Nate, 2012. *The Signal and the Noise*. New York: Penguin Books, 534 p. ISBN 9781594204111
- SOLA, Miguel, 2018. La pregunta del examen chino que nadie ha sabido responder. *El Confidencial* [en línea]. Enero 31. <https://goo.gl/SN3w4d>
- SORREL, Charlie, 2011. Amazon Adds Real Page Numbers to Kindle. *Wired* [en línea]. Agosto, 2. <http://wrd.cm/1QL0t4d>
- SPIRO, RAND J., COULSON, Richard L., FELTOVICH, Paul J. & ANDERSON, Daniel K., 1988. *Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains*. Technical Report n. 441. Octubre. University of Illinois at Urbana-Campaign: Center for the Study of Reading: a Reading Research and Education Center Report. Disponible en <https://shorturl.at/mtuS1>
- STREITFELD, David, 2014. Amazon and Hachette Revolve Dispute. *The New York Times* [en línea] Noviembre 13. <http://nyti.ms/1AuIPXy>
- SUGGATE, Sebastian P., 2009. School entry age and reading achievement in the 2006 Programme for International Student Assessment (PISA). *International Journal of Educational Research*, 48, 151–161. DOI 10.1016/j.ijer.2009.05.001
- TALEB, Nassim Nicholas, 2007/2004. *Foiled by Randomness: the Hidden Role of Chance in Life and in the Markets*. London: Penguin Books. ISBN 9780141930237. [Publicación original en Texere Publishing, 2004]
- TALEB, Nassim Nicholas, 2010/2007. *The Black Swan. The Impact of the Highly Improbable*. New York: Random House. ISBN 978067960418. [Primera edición, misma editorial 2007]
- TALEB, Nassim Nicholas, 2012. *Antifragile. Things that Gain from Disorder*. New York: Penguin, 505 p. ISBN 9780718197902.
- TALEB, Nassim Nicholas, 2018. *Skin in the Game: Hidden Asymmetries in Daily Life*. New York: Random House, 264 p. ISBN 9780241247488
- TALIS, 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 143 p. ISBN 9788436956061. <https://goo.gl/U6PyvE>
- TARANTINO, Quentin, 1994. *Pulp Fiction*. Miramax Films.
- TEKNAUTAS, 2018. El origen secreto de Amazon, Google y Wikipedia. *El Confidencial* [en línea] Enero 25. <https://goo.gl/WevsmL>
- TODOROV, Tzvetan, 2007. *La literatura en perill*. MARGEL-LÍ, Isabel, trad. Barcelona: Círculo de Lectores, 102 p. ISBN 9788467226690. [*La littérature en péril*. París: Flammarion, 2007].
- TOMÉ, Maria José, 2016. Los correctores de la Selectividad: quiénes son, cuánto cobran, cómo se eligen... *El Correo* [en línea] Junio 5. <https://goo.gl/m8Pvsm>

- TORRES MENÁRGUEZ, Ana, 2015. Así es la mejor escuela de negocios del mundo. *El País* [en línea] Abril 27. <https://goo.gl/gLpxRf>
- TORRES MENÁRGUEZ, Ana, 2018. La pedagogía de la Universidad española vista desde Cambridge. *El País* [en línea] Mayo 7. <https://goo.gl/86rt2f>
- TORRES MENÁRGUEZ, Ana, 2018a. El éxito del modelo educativo en Canadá, donde los profesores no se eligen en oposiciones. *El País* [en línea]. Junio 11. <https://goo.gl/eC1RC5>
- TORTOSA, Juan, 2014. La muerte de la enseñanza de la Literatura. *Público.es*. Junio 24. <http://goo.gl/ZUcwnK>
- TRIBUNAL SUPREMO, 2018. Sentencia 986/2018 al Recurso de casación 1281/2017. *Consejo General del Poder Judicial*. Junio 12. <https://goo.gl/xaPNYD>
- TRILLA BERNET, Jaume. *La moda reaccionaria en educación*. Barcelona: Laertes. 285 p.
- TRILLING, Lionel, 1969. Sobre la enseñanza de la literatura moderna. En *Más allá de la cultura y otros ensayos*. RIBALTA, Carlos, trad. Barcelona: Lumen, 21–52. [*Beyond Culture: Essays on Literature and Learning*. New York, Viking Press, 1965. Esta edición incluye, además, tres ensayos de *The Liberal Imagination*. New York: Viking Press, 1950.]
- TUBELLA, Imma, 2009. La universidad en los tiempos de ‘El nombre de la rosa’. *El País* [en línea] Junio 22. <https://goo.gl/d486t3>
- TURABIAN, Kate L., 2013. *A Manual for Writers of Research Papers, Theses, and Dissertations. Chicago Style for Students & Researchers*. Revisado por Wayne C. BOOTH, Gregory G. COLOMB, Joseph M. WILLIAMS, y el comité editorial de la University of Chicago Press. 8ª ed. Chicago, Londres: University of Chicago Press, 448 p. ISBN 9780226816388. [Publicado por primera vez en 1937.]
- TYRE, Peg, 2014. ‘I have been a pariah for so long’. *PoliticoMagazine* [en línea] Septiembre/octubre. <https://goo.gl/YoXnC4>
- VAN DIJK, Teun A., 2003. La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En WODAK, Ruth & Michael MEYER, eds. *Métodos de análisis del discurso*. Barcelona: Gedisa, p. 143–177. ISBN 9788474329704
- VARGAS LLOSA, Mario, 2012. *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara, 232 p. ISBN 9788420411484
- VERA, Joaquín, 2017. Conteste este test y averigüe si aprobaría para policía o bombero. *El Español* [en línea] Febrero 18. <https://goo.gl/WBZpxd>
- VERGÉS, Lluís, 2018. Los institutos de la Isla se quejan de varias erratas en la Selectividad. *Menorca.info* [en línea] Junio 9. <https://goo.gl/azJuBq>
- VICENTE, Álex, 2016. Un país de ‘hijos de’. *El País* [en línea] Enero 5. <https://goo.gl/PfZiEc>
- VILALTA, Josep M., dir., et al., 2006. *La rendición de cuentas de las universidades a la sociedad*. Madrid: Aneca, 302 p. [Informe. No he sabido encontrar ISBN. No aparece en la web de la Aneca. Disponible en la web del

Consejo Social de la Universitat Rovira i Virgili en <https://goo.gl/rzDmaA> (septiembre 2018). Resto de autores: Àngela BÀGUENA, Gema DÍAZ, Jordi GAVALDÀ, Montserrat PEREGRINA y Ramón RODRÍGUEZ]

VILLAREAL, Antonio, 2017. El vacile de la universidad española: estos 23 premios Nobel nunca serían catedráticos. *El Confidencial* [en línea] Diciembre 12. <https://goo.gl/4NZNat>

VOLPI, Jorge, 2011. Réquiem por el papel. *El País* [en línea] Octubre 11. <https://goo.gl/9JZdva>

WATSON, Steven, 2021. New Right 2.0: Teacher populism on social media in England. *British Educational Research Journal* Vol. 47, 2, Abril, p. 299–315. DOI: 10.1002/berj.3664. Disponible en <https://shorturl.at/bcft9>

WEST, Geoffrey, 2015. The Theory of Everything. BROCKMAN, John, ed. *This Idea Must Die. Scientific Theories That Are Blocking Progress*. New York: Harper Collins, 1–4. ISBN 9780062374356.

WILLINGHAM, Daniel T., 2009. *Why Don't Students Like School. A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for Your Classroom*. San Francisco: Jossey Bass Wiley. eISBN 9780470730447.

WILSON, David Sloan, 2005. Foreword from the Scientific Side. GOTTSCHALL, Jonathan & WILSON, David Sloan, eds. *The Literary Animal. Evolution and the Nature of Narrative*. Evanston: Northwestern University Press. ISBN 9780810122871

WILSON, Timothy D., 2012. Stop bullying the 'soft' sciences. *Los Angeles Times* [en línea] Julio, 12. <https://goo.gl/AKctDm>

YUSTA, Mercedes, 2018. La destrucción de la Universidad francesa: segundo acto. *ctxt.es* [en línea] Enero 31. <https://goo.gl/XKgqFj>

W

Y

P o s t s c r i p t u m

Il·lustres senyors acadèmics,

M'heu fet l'honor de convidar-me a presentar a l'Acadèmia un informe sobre la meua vida anterior de simi, un període de temps potser curt, si el mesurem amb el calendari, però infinitament llarg quan l'has de recórrer al galop com he fet jo, acompanyat a tirades per homes eminents, consells, aplaudiments i música d'orquestra, però en el fons sol, perquè tota companyia es mantenia, utilitzant la metàfora, lluny de la barrera. M'hauria estat impossible d'aconseguir-ho, si m'hagués entestat a aferrar-me als meus orígens, als records de joventut. Justament la renúncia a tota obstinació fou l'imperatiu suprem que em vaig imposar; jo, un simi lliure, em vaig sotmetre a aquest jou. D'aquesta manera, però, els records se'm van tancar per sempre més. Si de primer, posat que els homes ho haguessin volgut, se'm deixava al meu lliure albir la possibilitat de tornar a través del gran portal que forma el cel damunt la terra, aquest es feia cada vegada més baix i estret a mesura que avançava a cops de fuet en la meua evolució; em sentia més còmode i més inclòs en el món dels homes; la tempesta, que continuava bufegant des del meu passat, amainà; avui és sols un corrent d'aire que em refresca els talons; el forat llunyà del qual ve i a través del qual jo també vaig venir un dia s'ha fet tan petit, que encara que tingués prou forces i voluntat per recular-hi, em caldria llevar-me la pell per poder-hi passar. Parlant francament, i per més que m'agradi de fer servir imatges per explicar aquestes coses: la vostra condició de simis, senyors meus, posat que hàgiu travessat una etapa semblant en el vostre passat, no us pot pas ser més distant que a mi la meua. I és que, de pessigolles, en té tothom que camina sobre la terra: tant el petit ximpanzé com el gran Aquil·les.

Franz Kafka, Informe per a una acadèmia, 1917.

