

La Ley Orgánica de Educación: los límites y los logros del talante socialdemócrata

RAFAEL FEITO ALONSO *

E

l anteproyecto de Ley Orgánica de Educación que acaba de presentar el Ministerio de Educación no viene precedido, como ya ocurriera con la nefanda LOCE del PP, de un diagnóstico, de un análisis de nuestro sistema educativo, de lo que falla, de lo que ha funcionado bien, de lo que ha periclitado y de hacia dónde deberíamos ir. Al igual que hiciera el PP, el MEC toma por diagnóstico el caótico foro virtual habilitado al efecto —y su correspondiente documento de síntesis— y las reuniones mantenidas con distintas organizaciones e instituciones educativas. ¿Será preciso recordar que la Ley General de Educación de 1970 —en pleno franquismo— vino precedida de un Libro Blanco? La ausencia de este estudio podría llevar a percibir como meros caprichos del poder las decisiones adoptadas.

Desigualdades de clase, de género y de etnia. Pese a las magníficas intenciones de pretender conseguir una educación de calidad para todos, el reformismo gubernamental es incapaz de plantearse la elemental pregunta de por qué el sistema educativo tiende a favorecer a los ya favorecidos culturalmente. No parece preocuparle que los hijos e hijas de la clase obrera manual sigan teniendo menor éxito escolar que los hijos de los grupos profesionales de alto nivel. Así, como botón de muestra, los primeros tenían en 1991 una probabilidad del 32,9% de llegar al COU, frente a un 78,1% de los segundos(1). Más recientemente, Subirats y García de la Barrera(2), basándose en el análisis de la Encuesta Metropolitana de Barcelona han podido comprobar que, en el ámbito de la Región Metropolitana, para la generación que en 2000 tenía entre 26 y 35 años, las posibilidades de llegar a obtener un título universitario se mostraban estrechamente vinculadas al origen

* Profesor titular de Sociología. Universidad Complutense de Madrid

social: 14% de los hijos/as de trabajadores manuales terminaron estudios superiores, frente a 70% de los hijos/as de padres de categoría profesional alta.

Dejando a un lado perogrulladas incomprensibles (“El interés histórico por la educación se vio reforzado con la aparición de los sistemas educativos contemporáneos”, p. 3), la exposición de motivos incurre en una contundente interpretación acrítica de nuestro sistema educativo. De este modo, nos enteramos de que históricamente los sistemas educativos son “estructuras dedicadas a la formación de los ciudadanos” obviando su labor de domesticación de las clases populares y de eliminación —a veces, por la fuerza— de las alternativas educativas creadas por un movimiento obrero que en algún momento se atrevió a soñar, tiempos aquellos, el derrocamiento de la sociedad capitalista.

Las autoridades son conscientes de que ahora llegan a la escuela otros grupos —no se atreven a poner un adjetivo del tipo de sociales, culturales, étnicos, etc.—, los cuales son percibidos como una “fuente de dificultades” (p. XX) y no como un manantial de riqueza. Por fortuna tenemos numerosos ejemplos de cómo la escuela puede beneficiarse de esta variedad. Recuerdo, sin ir más lejos, la experiencia que me contaba un maestro de tercer curso de primaria en un colegio público de Fuenlabrada, el cual dedicó varias sesiones al aprendizaje de operaciones aritméticas elementales. Para ello, organizó la clase en pequeñas tiendas de manera que los niños simulaban hacer compras y ventas. La pericia de los niños gitanos en este escenario era tal que todos sus compañeros querían estar con ellos(3).

El texto muestra una prudente sensibilidad hacia los inmigrantes, especialmente en el caso de aquellos que llegan a nuestro sistema educativo desconociendo la lengua habitual —o las lenguas— del lugar. Sin embargo, nada dice sobre la que sigue siendo nuestra principal minoría étnica: los gitanos.

Todo Consejo Escolar de centro deberá nombrar una persona que se haga cargo de la igualdad entre hombres y mujeres. Sin ánimo de pretender que nuestra escuela haya dejado de ser sexista no debe perderse de vista que las chicas obtienen mejores resultados escolares que los chicos. No se entiende por qué tener esta sensibilidad hacia la desigualdad de género y omitir todo tipo de referencias a las desigualdades de clase o de etnia.

Una visión degradada de la educación obligatoria. Debido a la “invasión” de la escuela por parte de los excluidos aflora un enfoque de la educación obligatoria —muy especialmente la secundaria inferior (ESO)— como una especie de travesía del desierto antes de llegar al paraíso del moderadamente selecto bachillerato. Los contrastes entre los objetivos del bachillerato y la ESO —y en menor medida la primaria— son sangrantes. En la ESO prepondera la pasividad del alumno (“transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura”, art. 22.2). Se trata fundamentalmente de que los niños y niñas conozcan, valoren, respeten, asuman y desarrollen algunas destrezas. Sin embargo, el Bachillerato se propone desarrollar a una persona con autonomía

de juicio. Los verbos utilizados indican actividad propia: “ejercer”, “consolidar”, “afianzar”, “dominar”, “acceder”, “desarrollar”. Es más, pese a que en ambos niveles de la secundaria se habla de afianzar el espíritu emprendedor en el Bachiller, se añade el desarrollo de la creatividad —cualidad esta última que también aparece en la primaria, pero se olvida en la secundaria obligatoria—.

El carácter comprensivo de la ESO se pone en cuestión. Ahora los tres primeros cursos se conciben como un bloque desde el que se puede acceder a la segregación temprana —a los quince años— a través de los cursos de diversificación curricular para aquellos de los que, habiendo repetido un curso en secundaria, se considere que no están en condiciones de pasar de segundo a tercero.

La estructura de dos ciclos que en su momento tuvo la ESO desaparece definitivamente. Los ciclos tenían la gran ventaja de que permitían contar con un periodo de tiempo —y, por tanto, con más elementos de juicio— de dos años para decidir sobre la promoción o no de un alumno. Desde el punto de vista de algún sector del profesorado, tiene el inconveniente de que incentiva que los alumnos menos académicos no rindan lo más mínimo en primer curso en el entendido de que “lo serio” llega en segundo. Sin embargo, la primaria funciona con la estructura de tres ciclos de dos cursos cada uno.

Otra de las grandes ventajas de los ciclos es que permite pensar los contenidos curriculares con una cierta perspectiva de globalización de conocimientos, lo que parece chocar con la lógica disciplinar —de nueve asignaturas con otros tantos profesores— de la secundaria. La lógica disciplinar es la lógica de los saberes abstractos: en la escuela aprendemos —y olvidamos en seguida— sobre las plantas briofitas, pero no sabemos distinguir el olmo de la encina o cuáles son los cultivos que nos alimentan(4).

Pese a que en primaria se habla (art. 17.g) de la aplicabilidad de los conocimientos a la vida cotidiana, prepondera la sensación de que aprender consiste en escuchar pasivamente al profesor y seguir el decurso marcado por los libros de texto. Se habla de hábitos de estudio pero no de hábitos de investigación, de descubrimiento, de aventura intelectual. Solo así se entiende que se plantee una lectura —preferentemente la de literatura— al margen de los procesos de aprendizaje. No se trata de que el alumno adquiera conocimientos a través de la aventura de leer, sino de que aprenda a entretenerse con una lectura que no problematice los intocables saberes escolares. En definitiva, no se ve espacio para la disidencia, para percibir el carácter polémico y controvertido de los conocimientos científicos.

Por todo ello, no termina de quedar claro qué será de la propuesta, reiterada a lo largo del texto, de convertir la educación en un proceso para toda la vida, un aprendizaje permanente. Esto parece factible para quienes hayan cursado el bachillerato pero no para quienes salgan del sistema educativo desde la ESO.

Para colmo de males otra vez se vuelve a la obsesión por el “principio del esfuerzo”. Sin duda el esfuerzo es necesario en todo aprendizaje, pero tal

esfuerzo ha de estar guiado por el placer de aprender, por la curiosidad —que lamentablemente la escuela se empeña en ahogar—.

Da la impresión de que se concibe la escuela como una preparación para la vida y no la vida —o parte de ella— en sí misma. Es la idea de Tonucci de que siempre pensamos en lo que el niño será en el futuro y no en lo que sea en este momento. El peso de la mentalidad propedéutica —cada nivel educativo tiene sentido en función del que viene a continuación— es una pesada losa de la que no se libra la propuesta ministerial.

Repetición de curso: un debate omitido. Obviamente con el título de este epígrafe no me refiero al debate sobre si se debe pasar de curso con asignaturas suspensas, sino a si realmente sirve para su propósito declarado la repetición de curso. Pese a toda la controversia al respecto, se da por buena la repetición de curso. En un libro compilado por uno de los padres de la anterior reforma educativa del PSOE —y posiblemente también de ésta—, aparecía un interesantísimo artículo sobre la inutilidad general de la repetición de curso(5). Su autora explica que en Bélgica existen tres sistemas educativos: el holandés, el alemán y el francés. En este último hay una mayor proclividad al suspenso y a la repetición de curso. En los otros dos la promoción es automática: se pasa de curso por cumplir la edad correspondiente. Pues bien, en todas las evaluaciones —tanto nacionales como internacionales— estos dos sistemas salen mejor parados que el francófono (en el cual casi una cuarta parte de los alumnos que finalizan la primaria han repetido al menos un curso).

De hecho, hay varios países cuyos rendimientos escolares son claramente superiores a los de España que han optado por la promoción automática. Es el caso de Finlandia, Noruega, Suecia, Dinamarca, Reino Unido, Irlanda y Japón.

Lo que los datos demuestran es que en los países con sistema de promoción automática la proporción de alumnos que accede a la enseñanza postsecundaria suele ser superior a la media de los países industrializados.

A simple vista la propuesta de repetir curso parece lógica: el alumno que repite es un alumno lento y lo mejor es darle más tiempo para que pueda alcanzar los aprendizajes requeridos. Sin embargo, “en tanto que medida paliativa se desaconseja formalmente hacer repetir al alumno, puesto que los efectos de esta práctica son nocivos o, en el mejor de los casos, neutros; además, esto se ha comprobado de forma tan general que no debería subsistir ninguna duda razonable al respecto”(6).

Es cierto que se puede detectar una leve mejoría de los repetidores, lo que hace creer que estamos ante una medida útil. Sin embargo, lo que el profesor no puede ver es que el año repetido es significativamente menos productivo de lo que habría sido para estos alumnos si hubiesen pasado de curso.

Esto es lo que se puede ver en un estudio realizado en Francia por Seibel nada más y nada menos que en 1984(7). La primera constatación, y que da cuenta de la importancia de contar con equipos docentes estables como suele ser la

norma en la concertada, es que los alumnos que permanecen con el mismo profesor rara vez suspenden (0,4% frente a 6%). En segundo lugar, los datos de una investigación llevada a cabo por Seibel muestra la escasa o nula eficacia de la repetición. Analiza cinco grupos de alumnos, tres grupos que nunca han suspendido (alumnos aventajados, medios y débiles), los que repiten por vez primera y los que ya han suspendido previamente. Pasa a 1100 alumnos pruebas estandarizadas en lengua francesa y en matemáticas en junio y en diciembre. Y estos son los resultados(8):

| Sub-población | % | Resultados de francés | | | Resultados de matemáticas | | |
|---------------------------|------|-----------------------|--------------|------|---------------------------|--------------|------|
| | | Junio | Dif. Jun-dic | Dic | Junio | Dif. Jun-dic | Dic. |
| No repetidores | | | | | | | |
| ** Alto rendimiento. | 12,0 | 86,6 | -2,6 | 84,0 | 98,2 | +0,9 | 99,1 |
| ** Rendimiento intermedio | 61,3 | 70,0 | +5,5 | 75,5 | 77,9 | +8,0 | 85,0 |
| ** Rendimiento bajo | 6,2 | 36,3 | +17,2 | 53,5 | 51,1 | +11,7 | 62,8 |
| Repetidores antiguos | 11,0 | 60,0 | +1,8 | 61,8 | 71,8 | +3,8 | 75,6 |
| Nuevos repetidores | 9,5 | 33,4 | +4,1 | 37,5 | 47,8 | +3,3 | 51,1 |
| Total de la muestra | 100 | 66,1 | +4,7 | 70,8 | 76,2 | +6,5 | 84,7 |

Los alumnos de rendimiento bajo progresan más cuando no repiten. Comparativamente el beneficio de la repetición de curso es muy bajo.

Participación de la comunidad, elección del director y proyecto educativo.
 La participación se convierte en un “valor básico para la formación de ciudadanos” (art. 114.1), tanto los alumnos —que son menores de edad— como sus padres y madres, los profesores y el personal de administración y servicios.

El Consejo Escolar recupera las competencias perdidas con la LOCE. Sigue configurándose como una especie de parlamento en miniatura: cada cuerpo electoral estamental —profesores, padres y alumnos— elige a sus representantes sin que se configuren instancias intermedias de articulación de propuestas. En el caso de los alumnos se consagra la figura del delegado de curso. Sin embargo, carecen de conexión orgánica con los representantes de los alumnos en el Consejo. Los padres pueden formar asociaciones pero no se consagra la figura del padre representante de curso. Si se hubiera hecho caso de las buenas prácticas que se pretenden difundir y fomentar, se sabría que aquellos centros donde la participación funciona aceptablemente bien cuentan con estas instancias intermedias de participación, de manera que las propuestas de los alumnos y padres consejeros respondan a procesos de elaboración colectiva desde la base. Quizás esto sea demasiado pedir a una socialdemocracia que gusta en exceso de la política institucional entre bambalinas.

Esta vez la administración se ha reservado una pequeña parcela en el proceso de elección del director. Paulatinamente el PSOE ha ido limitando la capacidad del Consejo Escolar de centro para elegir al director. Con la LOPEG ya se

establecieron requisitos previos en forma de conocimientos específicos para ser candidato a director de centro —cosa que no ocurre para ser rector de una universidad, decano de una facultad o director de departamento universitario—. La LOCE del PP creó una comisión con presencia de la administración al menos en un treinta por ciento por representantes del centro correspondiente. Ahora, este último porcentaje se eleva a dos tercios (un tercio proveniente del Claustro y otro tercio del Consejo de los sectores no pertenecientes al profesorado). Podría ser un acierto esta nueva composición. Sin embargo, en ningún documento público previo se explica por qué esta opción o qué funcionaba mal cuando la elección recaía en exclusiva sobre el Consejo y qué aporta esta nueva propuesta.

El director asume nuevas competencias más acordes con su condición de profesor y de líder pedagógico, de modo que deberá “ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro” (art. 128.c).

El proyecto educativo, o lo que es lo mismo las señas de identidad de un centro, se elaborará siguiendo las directrices marcadas por el Consejo Escolar. El avance aquí es significativo. Sin embargo hay como mínimo dos problemas no resueltos. El primero es que no queda nada claro si el proyecto educativo debe ser respetado por toda la comunidad educativa —incluidos los profesores— y qué ocurre con aquellos docentes que actúan de espaldas o contra ese proyecto democráticamente elaborado y aprobado. El segundo gran problema es que un proyecto educativo requiere para su desarrollo y consolidación de plantillas docentes estables —como suele suceder, por cierto, en los concertados—, cuestión sobre la cual el anteproyecto nada dice.

El texto incluye, muy acertadamente, en el epígrafe de la participación a los órganos de coordinación docente, elementos cada vez más necesarios debido a la complejidad organizativa de los centros escolares.

Libros y libros de texto. Por un lado, el Ministerio elimina la previa autorización de libros de texto y materiales curriculares, pero, al mismo tiempo, impone su uso a los centros (disposición adicional cuarta). Resulta difícil entender por qué haya de ser obligatorio el uso del libro de texto. Parece por completo contradictorio con el propósito de alentar las buenas prácticas docentes. ¿Acaso se ignora que en muchas ocasiones tales prácticas implican obviar el libro de texto?

Pero, por otro lado, el artículo 108.1 indica que los centros públicos —nada se dice sobre los privados— tendrán una biblioteca escolar. Si queremos que la biblioteca escolar deje de ser un mero depósito de libros para entretenimiento de algunos alumnos, tenemos que hacer lo posible para que los libros —no los de texto— sean el eje del aprendizaje. ¿Acaso los niños no pueden leer libros de ciencias sociales y naturales, de arte, biografías? ¿Solo pueden leer literatura? ¿No estamos hablando de aprendizaje para toda la vida? ¿No se sabe que los libros de texto son especialistas en preguntar sobre cuestiones de las que ya sabemos la respuesta? ¿Vamos a seguir confiando en estos materiales curriculares que más bien responden al afán de lucro de ciertos

grupos multimedia —alguno muy querido por el PSOE— y a la desidia de cierto sector del profesorado de esa España que bosteza?

Pero, ¿por qué limitarse a una sola biblioteca, la del centro? Si se habla de biblioteca escolar se tendría que hablar también de las bibliotecas de aula y de las bibliotecas del entorno. Esto sí sería apostar por un programa de lectura, por los aprendizajes autónomos, por el aprender a aprender. Si no conectamos la lectura con los contenidos curriculares del aula, si no se le otorga relevancia en la vida del aula, estamos perpetuando la ignorancia de los niños, salvo los pocos que vivan en hogares o entornos en los que el libro sea algo valioso.

Con las iglesias hemos topado. El texto vuelve a la situación previa a la LOCE en lo que se refiere a la enseñanza de la religión. Mientras que no se denuncien los acuerdos con el Estado Vaticano hay poco margen de maniobra.

La presencia de la religión confesional en la escuela plantea como mínimo dos problemas sustantivos. El primero es que la escuela pretende, entre otras cosas, la enseñanza de la ciencia, la cual se basa en la experimentación y el escepticismo. Por el contrario la religión se basa en la fe, la tradición y el dogma. ¿Es admisible, por ejemplo, la infalibilidad del Papa o de cualquier líder espiritual o político? El segundo problema es que la escuela pretende enseñar valores cívicos para todos. ¿Es admisible la presencia, dentro de la escuela, de religiones que transmiten valores particularistas? Por ejemplo, ¿puede la escuela enseñar a convivir cuando desde la asignatura de religión católica quizás se desaconsejaría el matrimonio entre cristianos y musulmanes?

Se podría haber dejado la enseñanza de la religión fuera del horario escolar. La opción por la que parece inclinarse el Ministerio, la exención de quienes no quieran religión, es una pésima solución. ¿Qué harán los niños —más bien sus padres y madres— que a primera hora de la mañana o última de la tarde están exentos? ¿Llegarán más tarde o se irán antes a casa? Pero, y si como cada vez es más habitual, llegan antes —a “los primeros de cole”— o se quedan más tiempo en actividades extraescolares o simplemente sus progenitores han de trabajar y no les queda más remedio que dejarlos a las nueve en el colegio y recogerlos a las cuatro. ¿Optarán por que sus hijos estén mano sobre mano en el tiempo de religión o los matricularán en religión para que al menos hagan algo?

Si en algún momento se puede introducir un cambio sensato en esta materia es ahora: España —y muy especialmente su juventud—(9) hace tiempo que dejó de ser un país católico. No se puede seguir condicionando la reforma de la escuela a unas exigencias clericales trasnochadas.

Algunos cabos sueltos. En lo que se refiere al profesorado se mejora la formación inicial y el acceso a la profesión docente va precedido de un año tutorizado por un profesor con experiencia. Sin embargo, se mantiene la propuesta de la LOCE de resucitar el cuerpo de catedráticos de instituto.

Con la intención de conocer la evolución general del alumnado se harán pruebas diagnósticas en 4º de primaria y 2º de la ESO. El propósito es acertado pero se incurre en al menos dos riesgos. El primero, ya señalado por distintas organizaciones, es que pueda servir para crear una jerarquía de centros basada en el rendimiento en estas pruebas. El segundo es que, dependiendo de cómo sean estas pruebas, uno de los grandes enemigos de la innovación educativa es la existencia de tests estandarizados en los que prime una concepción meramente factual de la adquisición de conocimientos.

El anteproyecto adopta sensatas medidas relativas a los centros concertados. Se pretende combatir los abusos cometidos en el proceso de matriculación — evitando a los alumnos problemáticos o ejerciendo un racismo intolerable—, los cobros indebidos de cuotas(10) o el posible cambio de ideario.

El anteproyecto también recoge el posible derecho de huelga de los estudiantes —lo que cierta caverna mediática ha considerado la legalización de los novillos— de modo que no se computen como faltas de asistencia las decisiones colectivas —cuyo marco regulará la Administración— de no acudir a clase.

Finalmente, una reforma como la que aquí se plantea exigiría un serio compromiso presupuestario. Por de pronto se requerirán más profesores, más equipos informáticos, más libros. El gasto educativo debería alcanzar el 6% del PIB.

Conclusiones. Cecilia Braslavsky(11) indicaba siete actividades básicas que se deberían realizar en las escuelas. La primera es la de leer un libro completo cada semana. Sin duda esto es mucho más importante que aprender de un modo mecanicista las reglas de la ortografía. “Si los jóvenes y los niños leen un libro por semana del tamaño y del nivel adecuado, seguramente van a aprender a comprender mucho mejor que si saben las declinaciones de todas las conjugaciones”.

La segunda actividad consiste en hacer una encuesta, procesarla e interpretarla. “¿Cómo se sabe si los alumnos saben contar o no saben contar? Haciéndolos contar, pero haciéndolos contar con sentido, que cuenten cosas, procesos, eventos y personas que les importen, que organicen la información que recogen, que la presenten, que la discutan y la enriquezcan”.

La tercera actividad consiste en “estudiar un tema social emergente por mes. No importa si es un evento mundial, local, nacional o comunitario. Lo que importa es construir la sensibilidad por lo que ocurre. Aprender a hacerse preguntas, a buscar respuestas, a saber que hay más de una y que quienes tienen respuestas diferentes pueden dialogar y construir otras nuevas, más ricas”.

La cuarta es habituarse a utilizar las nuevas tecnologías (Internet, vídeos, etc.), a incorporarlas a los procesos de trabajo intelectual.

La quinta propuesta es asistir a un espectáculo audiovisual. Por ejemplo, ir al cine y posteriormente dialogar sobre la película, “asistir juntos a una fiesta del pueblo y rememorar su significado, reconstruirlo”.

La sexta es llevar a cabo una actividad solidaria y evaluarla. En todos los entornos escolares hay necesidades no cubiertas que precisan del trabajo solidario de la gente cuya ejecución es una fuente de beneficios mutuos. Por ejemplo, leer una novela a una persona cuya vista apenas le permite hacerlo por sí sola es beneficioso para quien escucha y para quien lee.

Y, en séptimo y último lugar, los alumnos tendrían que identificar y resolver un problema propio de forma conjunta. Puede ser un problema del centro —por ejemplo, la convivencia— o del entorno.

Como puede verse, se trata de propuestas sencillas en su formulación, pero que chocan con una acendrada práctica escolar que considera que la gente aprende escuchando al profesor, siguiendo el libro de texto y aportando motivación previa.

En la medida en que la escuela que dibuja la nueva ley se aleje de este tipo de propuestas, difícilmente podrá responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento.

Notas

(1) M. Fernández Enguita, “Desigualdades ante la educación: una herida que no cierra”, *Cuadernos de Pedagogía*, 326, p. 46 (2003).

(2) “La ESO en la Ley de Calidad, un retroceso democrático”, *Padres 70*, mayo-junio 2002.

(3) Esto es lo que decía Ferry Wrigley (“Política y práctica de un fenómeno global”, *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 2004 Octubre): “Tenemos que hacernos una idea mucho más precisa acerca de la vida y el aprendizaje de las familias de clase trabajadora. Recuerdo las influencias recaídas en mi propio aprendizaje, al crecer en una calle de pequeñas casas adosadas, sin baños y sólo con váter exterior. Ninguna persona de nuestra calle había ido a la universidad, pero yo aprendí a jugar al ajedrez con un anciano a la puerta de su casa. Mi fascinación por los idiomas extranjeros me llegó de la mano de una enfermera suiza de salud mental que se trasladó a la casa vecina. Coleccioné (literalmente) gran cantidad de conocimientos geográficos gracias al tendero que me proporcionó diversas variedades de té y mapas de la India para un trabajo escolar. La tita Doris, una enfermera autodidacta, me puso en contacto con Shakespeare y con la Biblia. Tenía 21 años y me preparaba para ser maestro cuando descubrí que las personas como yo padecíamos una “privación cultural”. Los maestros y los profesores no conocen bien la trama cultural de las áreas deprimidas del centro de las ciudades y menos aún las destrezas, conocimientos y cualidades personales que pueden tener su sede en algunos rincones de las viviendas sociales y que se ponen de manifiesto en la multiculturalidad de las áreas populares del centro de las ciudades”.

(4) Se puede ver a este respecto el libro de Julio Vera y Jose M. Esteve (coord), *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?*, Barcelona, Octaedro, 2001.

(5) Aletta Grisay, “Repetir curso a adecuar el currículo”, en Álvaro Marchesi y Carlos Hernández Gil (comp.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza, 2003.

(6) *Op. cit.*, p. 103.

(7) C. Seibel, "Genèses et conséquences de l'échec scolaire: vers une politique de prévention", *Revue Française de pédagogie*, 67, p. 7-28, 1984. Citado en Jean-Jacques Paul, *Le redoublement: pour ou contre?* ESF éditeur, París, 1996.

(8) *Op. cit.* p. 79.

(9) Según un estudio de la Fundación BBVA de marzo de 2005 (Cfr. Antonio M. Yagüe, *El Periódico*, 4 de marzo de 2005), el 46,7% de los españoles que cursan estudios superiores se declaran agnósticos o ateos, frente a un 45,3% que dice profesar la confesión cristiana en esta encuesta, realizada a 3.000 universitarios. El 78% de estos jóvenes, cuya media de edad es de 23 años, ha sido educado en esta confesión. Las prácticas religiosas son escandalosamente bajas: más de la mitad se declara "nada religioso" y casi un 60% reconoce que no se acerca a una iglesia más allá de ritos sociales como bodas, bautizos y funerales.

(10) Por ejemplo, hace escasos meses, varios directores de colegios públicos de un distrito de Madrid (Julián Fraile Mancebo, director del colegio público Camilo J. Cela y representante de 21 colegios públicos de Fuencarral-El Pardo) publicaron una carta en el diario *El país* (8 de noviembre de 2004) titulada "*La libertad de elección de colegio, una falacia*" en la que se decía, entre otras cosas, lo siguiente: "En los grandes colegios concertados del distrito de Fuencarral-El Pardo se cobra una cuota dudosamente voluntaria que ronda los 60 euros por mes, llamada cuota reguladora y últimamente denominada *donación reguladora o cuota voluntaria*. El menú diario del comedor escolar en estos grandes colegios concertados es superior a los 5 euros, cuando en los colegios públicos vale 3,69 euros. La máxima beca de comedor escolar se ajusta a 3,69 euros por día.

"El termómetro socioeconómico del alumnado de un colegio viene marcado por el porcentaje de becas de comedor escolar. ¿Legalmente puede recibir beca de comedor alguien que paga 60 euros mensuales y más de 5 euros por menú diario? ¿Cuántas becas hay en estos grandes colegios concertados?

"En el distrito de Fuencarral-El Pardo hay un gran colegio concertado con más de 1.000 alumnos que carece de comedor escolar. Pero en consonancia con este centro funciona un comedor privado, restaurante de dos tenedores. En consecuencia no se pueden matricular en este colegio alumnos escolarizados de oficio y con transporte escolar, es decir, minorías étnicas (gitanos, rumanos, etcétera)".

(11) *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. XIX Semana monográfica Santillana <http://www.fundacionsantillana.org/19/braslavsky.htm>.