

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2012/2013

PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN. ALGUNOS ENFOQUES Y PROPUESTAS PARA SU DULCIFICACIÓN

Autor: Manuel Ganso González

Directora: Dra. Elena Briones Pérez

24/06/2013

VºBº DIRECTORA

VºBº AUTOR

ÍNDICE

- Resumen - Abstract	
I. Introducción y estado de la cuestión	
1.1 Introducción y justificación.....	4
1.2 Estado de la cuestión.....	6
II. Análisis de la percepción social de la educación	
2.1 Relevancia de la educación.....	8
2.2 “Los títulos ya no valen”.....	10
2.3 Valoración de la institución escolar.....	12
2.4 Nuevos modelos sociales que no necesitan de la escuela.....	14
2.5 ¿Sólo formar o también educar?.....	17
2.6 Fracaso escolar.....	20
2.7 Los profesionales de la educación según la prensa.....	24
2.8 ¿Realmente todo el mundo desea una educación de calidad para todo el mundo?.....	27
III. Conclusiones.....	30
IV. Líneas de mejora.....	32
V. Bibliografía.....	36

RESUMEN

En los últimos años ha aumentado la preocupación por la imagen social de la educación. Una parte de la sociedad opina que la educación no da respuestas adecuadas a sus necesidades y, por lo tanto, comienza a desconfiar de ella. Aquí analizaremos algunos de los aspectos que han propiciado que la valoración de la institución escolar no sea todo lo positiva que a nuestro juicio debería ser, y además intentaremos aportar algunas propuestas de mejora.

ABSTRACT

In recent years there has been an increased concern with the social image of education. Some advocate that education is not giving adequate responses to society's essential needs and, as such, people are increasingly losing their belief in it. Here (in the following thesis) we will discuss some of the issues that have led to a less than positive assessment of the school as an institution, and, at the same time, we will also try to provide some proposals for improvement.

I. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Vivimos en una época caracterizada por la incertidumbre, por el fin de lo hasta ahora indiscutible, por los cambios rápidos e inesperados, por la necesidad de adaptación y de formación continua. Constantemente se producen situaciones nuevas que hasta hace muy poco tiempo considerábamos imposibles. Estas ideas de cambio son fundamentales para entender en profundidad la situación social, política y económica en la que vivimos desde hace unos años y de la que aún no sabemos cómo vamos a salir.

Recordando a Manuel Castells y la Sociedad Red (2006), podemos decir que en el mundo actual todo está conectado, por lo que el mundo de la educación no puede quedar al margen. En este sentido, en el marco de esta realidad cambiante hemos podido comprobar cómo en los últimos años la imagen que la sociedad tiene acerca de la educación no ha sido todo lo buena que en nuestra opinión debiera ser.

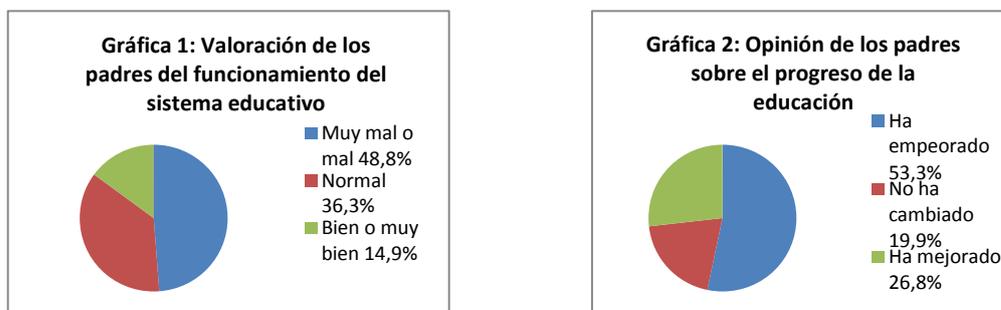


Figura 1. Valoración de las familias del sistema educativo. Fuente: Marchesi y Pérez, 2005.

En esta línea podemos encontrar autores como José Manuel Esteve (1997), que habla acerca de las circunstancias cambiantes a las que los profesores tienen que enfrentarse y de la crítica generalizada que ello conlleva, o como Zygmunt Bauman (2012), que describe la incertidumbre que viven los

jóvenes actuales que, después de haber sido preparados para sobrepasar los éxitos de sus padres, llegan a un mundo duro e inhóspito para el que no estaban preparados y en el que sus méritos ya no son suficientes a la hora de conseguir sus objetivos.

Vemos en las gráficas de la Figura 1 del estudio de Marchesi y Pérez (2012) cómo la valoración mala o muy mala que tienen las familias acerca del funcionamiento del sistema educativo asciende al 48,8%. ¿De dónde viene esta imagen que se crean las familias? ¿De su propia experiencia? ¿De la imagen que obtienen a través de los medios? Más llamativo nos parece el hecho de que el 53,3%, como vemos en la gráfica 2, considere que la situación ha ido a peor, sobre todo porque en estos últimos años hemos llegado a una educación universal que ha llevado la escolarización prácticamente al 100%, se ha trabajado en igualdad, en apoyos, en orientación, en investigación, en innovación, y hay más universitarios que nunca.

Aquí vamos a mostrar y estudiar algunas de estas percepciones sociales y, además, vamos a intentar presentar algunas cuestiones en las que se podría trabajar de cara a una mejora no sólo de la imagen social de la educación, sino de la educación en sí misma.

Por tanto los objetivos de este Trabajo de Fin de Grado son:

- Analizar, desde varios enfoques, la imagen que en los últimos años tiene la sociedad acerca de la educación. Este análisis lo haremos basándonos en trabajos científicos y en los medios de comunicación, dado que éstos son el principal medio por el cual se informa la mayor parte de la sociedad y son reflejo de la misma.
- Aportar algunas propuestas que ayuden tanto a mejorar la educación como a dulcificar su imagen.

Después de una revisión bibliográfica sobre estos objetivos, hemos optado por analizar los aspectos que consideramos relevantes en lo que se refiere a la imagen social de la educación. Para ello se han seleccionado los siguientes apartados tratando de abarcar distintas perspectivas, dado que, como realidad

poliédrica que es, no hay un solo factor que influya en ella. Así, hemos analizado aspectos como la importancia dada a la educación en la actualidad, la validez de los títulos universitarios, la valoración de la institución escolar, los nuevos modelos sociales, la discusión entre formación y educación, el fracaso escolar, la imagen que da la prensa acerca de la institución escolar, y la necesidad de una educación de calidad para todos.

1.2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

En los últimos años ha aumentado la preocupación por la imagen social de la educación, ya que una parte de la sociedad parece que, por diversos motivos, ha comenzado a desconfiar de ella. Durante la realización de este TFG nos hemos encontrado con que la literatura científica en la que nos hemos apoyado es abundante, no sólo porque el mundo de la educación produce artículos, comunicaciones, tesis doctorales, conferencias, y libros constantemente, sino también porque hemos intentado abordar la revisión bibliográfica desde diversos enfoques que tienen ciertamente la educación como nexo de unión, pero a la vez procedencias muy distintas. Esto implica una revisión muy extensa de la literatura al respecto que incluye autores que investigan el tema de la educación desde diferentes campos como la sociología, la psicología del desarrollo, la psicología social, la didáctica, la pedagogía crítica, o la historia. Así mismo, también hemos hecho una revisión del tratamiento que la prensa concede a la educación, que si bien no es literatura científica, sí pensamos que era necesario incluir debido a que, como explicaremos más adelante, es una de las fuentes de información y de opinión de las que se nutre la sociedad.

Los principales temas en los cuales se podría categorizar la información revertida por autores relevantes en esta materia serían:

- Desconfianza en la capacidad de la educación para dar respuestas adecuadas a las necesidades de la sociedad (Alguacil, 2005; Aunión, 2009; Casanova, 2011; Jiménez Barca, 2005; Jiménez Blázquez, 2013).

- Dificultades de los titulados universitarios para acceder a puestos adecuados a su formación (Aunión, 2009; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Jiménez, 2005; Mars, 2009; Pérez Lanzac, 2012).
- Necesidad de luchar por defender la relevancia de la labor del profesor (Aunión, 2009; Cabero y Loscertales, 1998; Casanova, 2011; Esteve, 1997; Fernández Enguita, 2009; Freire, 1994, 1996; García Izquierdo, 1993; Silvero, 2007; Soriana y Herruzo, 2004; Taberero, Briones y Arenas, 2007).
- Modelos sociales que no necesitan formación e importancia de hacer un buen uso de los medios de comunicación (Bas, 2012; García, 2007; Mesa, 2002; Ruiz Mantilla, Abad y Lagoa, 2012; *Save the Children*, 2013).
- Importancia de la transmisión de valores y de la enseñanza de la ciudadanía en la escuela (Crick, 1998; Goodson, 2000; Lerena, 1983; Martínez, Esteban y Buxarrais, 2011; Santos Guerra, 2010; UNESCO, 2007).
- Fracaso escolar y abandono prematuro, causas y posibles soluciones (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Hirsch, 1998; Marchesi, 2003; Marchesi y Hernández Gil, 2003; Martínez, 2009; Navarrete, 2007; Roca, 2010; Romero, Luis, García Pérez y Rozada, 2007).
- Análisis de la imagen que dan los medios de comunicación acerca de la institución escolar (Cabero y Loscertales, 1998; Civila, 2005; Núñez Sevilla, 1999).
- Crítica a la sociedad capitalista y a la ignorancia deliberadamente cultivada, y conversión de la educación en un mercado (Bauman, 2006, 2012; Bolívar, 2013; Frowe, 2001; Giroux y Searls Giroux, 2003, 2004).
- Necesidad de adecuar las estructuras de los sistemas educativos a las necesidades actuales (Bourdieu y Gros, 1990; Romero *et al.*, 2007; Jerome, 2001; Lawton, 2001; Rudduck y Flutter, 2007).

II. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

2.1 RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN

Como consecuencia del enorme desarrollo económico ligado al negocio inmobiliario que se produjo en los años anteriores a la actual crisis, parece que una parte importante de la población llegó a la conclusión de que la educación - considerada desde el final de la II Guerra Mundial como el único camino posible para mejorar el mundo (UNESCO) y a la vez la forma de asegurar un empleo digno para toda la vida (Aunión, 2009)- ya no era algo fundamental.

Durante años hemos visto cómo cualquier trabajo vinculado al negocio inmobiliario (Zaragozá, 2010; La Vanguardia, 2012) daba más dinero que la mayoría de empleos que necesitaban formación universitaria (Alguacil, 2005; Jiménez Barca, 2005). En los años de bonanza económica mucha gente optó por el camino sencillo del trabajo sin formación debido a que la valoración económica e incluso social de estos sectores aumentó considerablemente. Todo esto nos conduce a que mientras un universitario necesitaba tres, cuatro, cinco, o seis años para conseguir un título y no se sabe cuánto tiempo más para conseguir un empleo no siempre bien valorado, cualquiera que decidiera ser albañil, escayolista, fontanero, o carpintero tenía trabajo desde el primer día. En resumen, una parte de la sociedad entendió que la educación había dejado de ser un elemento imprescindible para ganarse la vida. De lo que pocos se dieron cuenta es que la prosperidad no iba a durar siempre.

El 21 de febrero de 2013 el diario El País publicaba una Carta al Director titulada *Quién, cuándo, dónde, por qué, y cómo*, en la que 27 Profesores de Educación Secundaria (Jiménez Blázquez, 2013) se preguntan por la necesidad de un título universitario cuando, visto lo visto, parece mucho más importante tener el carné de un partido, ser amigo de alguien poderoso, o aparecer en la televisión. Este escrito, además de una muestra del malestar docente, resulta un análisis social bastante cercano a la realidad.

En esta misma línea, el Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Zaragoza Julián Casanova en una tribuna publicada en el diario El País titulada *El valor de la educación* (2011), afirmaba lo siguiente:

Cada vez está más claro que nuestra riqueza nacional obtenida en los largos años dorados del boom inmobiliario no fue a parar a la educación. La educación, como podemos comprobar un día sí y otro también, no es una de nuestras glorias nacionales, a diferencia, por ejemplo, del fútbol, o, hasta hace no mucho, de los toros. Y aunque los políticos suelen hablar de la educación, la mayoría de ellos no sienten ninguna devoción por ella y prefieren, por el contrario, estimular la ignorancia, la burricie y la estupidez.

Más adelante veremos cómo algunos autores como Zygmunt Bauman (2006, 2012) o Henry y Susan Serals Giroux (2003, 2004) profundizan en esta “estimulación”.

Ante este contexto nos podríamos plantear las siguientes cuestiones: ¿Cómo convencer a esa parte de la sociedad citada en el comienzo de este capítulo de que el fin de la educación no es únicamente dotar de habilidades a los alumnos para que en el futuro desarrollen una profesión, o transmitir una serie de conocimientos entendidos por la clase dominante como necesarios? ¿Cómo llevar a la sociedad hasta un punto de vista más alto que contemple la importancia de la educación como una forma de crear ciudadanos libres, independientes, con capacidad para relacionarse e intervenir de manera adecuada con el contexto que les rodea e incluso con el más lejano, y que formen parte de una sociedad que luche realmente por eliminar las desigualdades sociales, culturales, y económicas? Parece complicado, ya que cada vez más la educación tiende a atender a las necesidades de la empresa en detrimento de otros aspectos a nuestro juicio más importantes, como los que acabamos de citar.

Sin embargo, el hecho de que parezca complicado no significa que no pueda hacerse, y en este sentido nos encontraríamos en una línea similar a la

pedagogía crítica de Paulo Freire, Peter McLaren, y de Henry Giroux, donde se plantea una defensa de la necesidad de una educación que haga personas libres e informadas, capaces de pensar por sí mismos, y que sepan interactuar de manera adecuada con el entorno. Es aquí donde todos los que de una manera u otra estamos relacionados con la educación debemos poner nuestro empeño.

2.2 “LOS TÍTULOS YA NO VALEN”

En los últimos años estamos presenciando un fenómeno insólito que no se había producido hasta el momento: un título universitario, que durante décadas fue un salvoconducto hacia un trabajo estable, bien remunerado y para toda la vida, ha dejado de serlo, y nos encontramos con una generación de universitarios muy preparados que no encuentra trabajo adecuado a su nivel de estudios, incluso en muchas ocasiones ni siquiera por debajo de éste (Aunión, 2013). De aquí podemos extraer dos conclusiones: por un lado parece que hemos llegado a una situación de inflación de títulos en la que es necesario un máster o un doctorado para destacar (Fernández Enguita *et al*, 2010); y por otro, vemos cómo las familias comienzan a desconfiar del papel de la educación como herramienta para obtener un trabajo, y entienden que la educación ya no es una buena inversión para el futuro de sus hijos.

Observando la hemeroteca del diario El País para hacer un seguimiento del fenómeno, tenemos que:

- En agosto de 2005, Carolina Alguacil, estudiante de Comunicación Audiovisual, publicó en el diario El País una Carta al Director titulada *Yo soy mileurista* en la que, además de acuñar el término ‘mileurista’, se describía la precaria situación laboral de los jóvenes titulados españoles.
- Unos meses más tarde, en octubre del mismo año y también en el diario El País, en un reportaje titulado *La generación de los mil euros* (Jiménez Barca, 2005), el Catedrático de Sociología de la UNED, Luis Garrido, hace un breve

análisis de la evolución de la educación universitaria en España, afirmando que el enorme crecimiento de alumnos universitarios ha copado todos los puestos de élite, lo que trae consigo que no haya puestos buenos para todos.

- Continuando con el mismo diario, en 2009 aparece un reportaje titulado *Matriculado en la euforia y licenciado en el desastre* (Mars, 2009) en el que se habla de las dificultades que tienen los titulados universitarios para acceder a puestos de trabajo adecuados a su formación. En él aparecen casos como el de un chico de veintiséis años, ingeniero técnico en Obras Públicas, que estuvo casi un año en una lista de espera para trabajar en McDonald's, quien finalmente acababa de encontrar un puesto de becario en una constructora por seiscientos euros al mes, y que afirmaba que era habitual entre sus compañeros de estudios no presentar el proyecto de fin de carrera para retrasar la obtención de la licenciatura, ya que con ella las posibilidades de ser contratados disminuían, pues tendrían que pagarles más. Nunca estuvo más vigente el esperpento de *Lucas de Bohemia* (Valle-Inclán, 1929) –“En España el mérito no se premia” y “En España es un delito el talento”-. Y vistos casos como el de Diego Martínez, considerado el mejor físico europeo joven por la Sociedad Europea de Física (Sevillano, 2013) o el de la bióloga Nuria Martí (El País, 2013), que al parecer no tienen cabida en la Universidad española, parece ser que la cosa no mejora.

- Para terminar, en 2012, El País publica un reportaje titulado *Generación 'milleurista'* (Pérez-Lanzac, 2012), que describe la situación laboral de los jóvenes en la actualidad y la compara con la del año 2005, cuando apareció el concepto de 'milleurista'. Lo curioso es que el 'milleurismo', que nació como un símbolo de precariedad laboral, se ha convertido en tan solo ocho años en un objetivo. Si para los jóvenes del año 2005 la realidad eran mil euros, para los del año 2013 la realidad pueden ser seiscientos o incluso cuatrocientos (Mateos, 2013). En este tiempo el paro juvenil ha pasado del 20% a casi el 50%, duplicando la media europea. En este reportaje también se habla de la disposición de los jóvenes a irse de España en busca de un futuro laboral mejor. Los datos que se aportan son interesantes, y por ejemplo podemos

señalar que según el Eurobarómetro de la Comisión Europea el 68% de los jóvenes españoles está dispuesto a marcharse fuera.

Sin embargo, en los últimos años estamos viendo otro fenómeno opuesto a la pérdida de confianza en la educación, que no es otro que la cantidad de jóvenes –y no tan jóvenes- que después de haber abandonado sus estudios deciden volver a las aulas para continuar con una formación que dejaron a medias, para iniciar nuevos estudios que la completen, o incluso para iniciar estudios desde cero (Aunión, 2009). Es aquí, en ese ideal de *ante las adversidades, más educación/formación*, donde creemos que hay una puerta abierta a la esperanza. Ojalá esta corriente de vuelta a las aulas no sea una moda pasajera.

2.3 VALORACIÓN DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Es indispensable que luchemos en defensa de la relevancia de nuestra tarea, relevancia que debe, poco a poco pero tan rápido como sea posible, llegar a formar parte del conocimiento general de la sociedad, del desempeño de sus obvios conocimientos (Freire, 1994, p. 54).

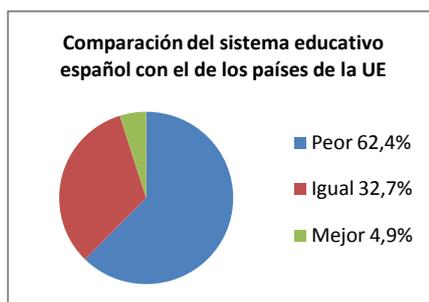


Figura 2. Comparación del sistema educativo español con el de otros países de la Unión Europea. Fuente: Marchesi y Pérez, 2005.

Esta cuestión, planteada por Freire (1994), resulta fundamental en el contexto actual. ¿Tiene el profesorado, como cara visible del sistema educativo, la valoración que merece? Desde luego en los últimos tiempos, no lo parece. O por lo menos no todo el mundo lo valora convenientemente, tal y como vemos en la Figura 2, donde el 62,4% de los encuestados considera que el sistema educativo español es peor que el del resto de los países de la Unión Europea. En cualquier caso habría que preguntarse qué referencias tienen los encuestados con respecto al resto de países.

No es difícil encontrar diferentes aspectos que pueden haber contribuido a perjudicar la imagen de la escuela en general y del profesorado en particular. Por un lado, y como señalamos precisamente en el capítulo anterior, podemos hablar de una escasa valoración concedida a la educación derivada del hecho de que los títulos ya no parecen un camino seguro hacia un buen trabajo, o el hecho de que algunos modelos sociales exitosos lo son y no precisamente por su formación, como veremos en el siguiente capítulo. Por otro lado, podemos encontrar a unos cuantos políticos que, lejos de hacer una defensa del sistema educativo, lanzan acusaciones y comentarios peyorativos al profesorado del sistema público (Álvarez, 2011; EFE, 2012; Servimedia, 2012). Esas declaraciones se repiten cada poco tiempo y calan en la sociedad, pasando de ser percibidas como simples opiniones a ser consideradas como datos ciertos. Tal y como afirma Civila (2005), los mensajes repetidos en los medios influyen sobre el público alimentando y modificando actitudes y estereotipos. En esta línea se pronuncia Julián Casanova (2011) al afirmar que:

La educación es un privilegio que no puede dejarse en manos de los burócratas, de los amantes de las estadísticas y del currículo, de quienes desprecian a los profesores y limitan su autoridad ante los alumnos, los padres, y la sociedad en general.

Pero en el ámbito de la valoración del profesorado no podemos olvidarnos de dos causas endógenas de la escuela. En primer lugar, la propia esencia de la escuela como transmisora de conocimientos hace que cuando éstos cambian o son sustituidos por otros la escuela llegue tarde perdiendo

prestigio. Afirma Mariano Fernández Enguita (véase en Aunión, 2010) que no está en crisis la autoridad del profesor, sino la de la institución escolar. Veíamos en la introducción de este TFG cómo José Manuel Esteve (1997) hacía referencia a la responsabilidad atribuida a los profesores respecto a los fallos del sistema educativo, posiblemente por ser su cara más visible. En este sentido podemos observar que, por lo general, la escuela llega tarde a las demandas de la sociedad y lo suelen pagar los profesores.

En segundo lugar, tenemos la propia actividad de algunos profesores a los que en un momento determinado de sus carreras la situación les supera y sufren el síndrome del profesor quemado o *burnout*, (Aunión, 2009; García Izquierdo, 1993; Soriana y Herruzo, 2004; Taberner *et al*, 2007). Este síndrome puede redundar en baja satisfacción y motivación hacia el trabajo, problemas de salud, absentismo laboral, propensión al abandono de la actividad profesional, malas relaciones con los estudiantes, y por tanto una disminución en la calidad del trabajo que se realiza, lo que evidentemente perjudica al alumno (Silvero, 2007). Sería interesante valorar qué opciones de reengancharse a la actividad pedagógica tienen estos profesionales.

En resumen, la valoración de la institución escolar en general y del profesorado como cara visible no depende tan sólo de un factor, sino que son varios y se retroalimentan. Y, como veremos posteriormente en el capítulo dedicado a la imagen que ofrece la prensa sobre la educación, el profesorado no es noticia cuando cumple su tarea, porque de este rol social se espera la perfección (Cabero y Loscertales, 1998).

2.4 NUEVOS MODELOS SOCIALES QUE NO NECESITAN DE LA ESCUELA

Afirma Borja Bas (2012) en su reportaje *Sexo, juergas, y garrulismo a la española*, publicado en el diario El País, que “antes, para vivir bien, te decían que había que ser ministro”. Sin embargo, según este autor, ahora la *chavalada* ha concluido que “casi mejor buscarse el éxito, la fama, y la pasta por la vía rápida de la televisión”. En los últimos años ha aparecido en los medios de

comunicación –especialmente en la televisión- una serie de personajes sin ninguna formación ni talento que son presentados y admitidos como modelos por una parte de la juventud. Estos modelos, sin necesidad de saber hablar, leer, escribir, o entender el mundo correctamente son capaces de ganar en un día más dinero que cualquier licenciado en un año, lo que en estos tiempos en los que el éxito se vincula casi exclusivamente al dinero, es para ser estudiado. El periodista y escritor Jesús Ruiz Mantilla, en un reportaje en el diario El País (Ruiz Mantilla *et al*, 2012) sobre los *tróspidos* -término con el que son conocidos los concursantes del programa: ¿Quién quiere casarse con mi hijo? emitido en el Canal Cuatro-, pide “una rebelión ante esos arquetipos de mamíferos parlantes con una más que preocupante tasa de inmadurez y no demos argumentos a los empresarios que se resisten a contratar jóvenes”.

En este sentido sería interesante no caer en la generalización fácil y evitar creer que toda la juventud es igual. Aunque es cierto que existe un porcentaje elevado de jóvenes que fracasan en el sistema educativo (un 26,5% frente al 13,5% de media de la Unión Europea en el año 2011, según Eurostat) del que más tarde hablaremos, hay una generación de jóvenes maravillosa, preparada, emprendedora, imaginativa, solidaria, crítica, con conciencia ciudadana, activa, con ganas de mejorar el mundo que no sólo no suele aparecer en los medios por sus logros, sino que cuando aparece frecuentemente es para resaltar aspectos negativos, como fue por ejemplo el caso del Movimiento 15-M.

Como afirma Mesa (2002), los medios se han convertido en la sociedad actual en uno de los principales agentes de socialización con una influencia preocupante debido a la repercusión que, mediante los modelos de comportamiento que ofrecen, tienen en el desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes actuales. Es complicado pretender que no sirvan de ejemplo cuando estos modelos están constantemente apareciendo en la televisión, que es precisamente una de las actividades habituales tanto de jóvenes como de adultos. Según un informe de Barlovento Comunicación realizado para Europa Press (2012), los niños de entre cuatro y doce años pasan ante el televisor una

media de dos horas y treinta y ocho minutos al día (lo que se encuentra dentro de la media europea). Por ello, es complicado pretender que estos modelos no sirvan de ejemplo cuando el hecho es que están apareciendo casi 24 horas al día y en varias cadenas al mismo tiempo. ¿Conclusión? Estos individuos se convierten de la noche a la mañana en modelos de comportamiento y de pensamiento, y además en unos renovadores del lenguaje. De este modo, aparecer en televisión se ha convertido en un fin en sí mismo (García, 2007).

¿De quién es la responsabilidad en esta *creación de talentos*? ¿Es una responsabilidad política o empresarial? Tanto los programadores televisivos – con la connivencia de los accionistas de las cadenas- como los políticos tienen la responsabilidad completa de todo lo que aparece en pantalla, unos por programarlo en horarios que según la ley pertenecen a horarios infantiles y otros por permitirlo incumpliendo el Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia.

Pero no podemos limitarnos a responsabilizar a políticos y programadores y olvidarnos de la responsabilidad de las familias, tanto a la hora de educar para ver la televisión de una manera responsable como a la hora de ejercer un control sobre ella. Es una labor fundamental de las familias proporcionar a los jóvenes las herramientas adecuadas para ver la televisión con unas garantías, y eso incluye tanto la selección de los contenidos como el tratamiento de los mismos. García (2007) hace hincapié en la importancia de hacer un buen uso de la televisión mediante el diálogo, el debate, y la verbalización de sentimientos. Sin embargo, esto que puede parecer sencillo se vuelve complicado cuando vemos cómo los horarios laborales de los padres son en muchos casos irracionales y pasan pocas horas en casa, haciendo que los niños o bien estén solos en el hogar o bien estén a cargo de familiares, hermanos mayores, o cuidadores, lo que beneficia el uso de la televisión como niñera. A pesar de que el Consejo de Europa recomendó en 2006 a los Estados Miembros generar las condiciones que permitan a los responsables de la crianza de los niños y niñas ejercer una parentalidad positiva adoptando las políticas necesarias para ello, en España las medidas sobre conciliación de la

vida familiar y laboral tan sólo enmiendan y modifican parcialmente lo recogido en el Estatuto de los Trabajadores y la Ley General de la Seguridad Social (Ley 39/1999 y Ley Orgánica 3/2007). Vemos aquí que, aunque se reconoce el derecho a la flexibilidad de tiempo de trabajo para adaptar la jornada laboral a las necesidades de los hijos, el ejercicio del citado derecho se limita a lo dispuesto en el convenio colectivo o al acuerdo con el empleador, lo que limita profundamente el disfrute del mismo (*Save the Children*, 2013).

No seríamos justos tampoco si cargáramos toda la responsabilidad sobre políticos, medios de comunicación, y familias sin hacer autocrítica y reflexionar acerca de lo que la escuela puede hacer en cuanto a hábitos de consumo, en este caso el televisivo. Está bien que nos escudemos en programaciones o en libros de texto que lo tratan de refilón o en una sistemática falta de tiempo para terminar los temarios, pero la realidad es que, como hemos visto antes, los niños pasan cerca de dos horas y media diarias delante de la televisión. Y visto que la autorregulación televisiva por parte de las cadenas sirve para poco y que las familias no siempre pueden o saben, sería recomendable que los que nos dedicamos a la educación buscáramos huecos en nuestros programas para tratar en nuestras clases todo lo relativo al uso responsable de televisión y del resto de aspectos relacionados con el consumo.

2.5 ¿SÓLO FORMAR O TAMBIÉN EDUCAR?

La educación tiene como finalidad intrínseca contribuir al pleno desarrollo de la persona y a su dignidad. La educación será relevante si promueve el aprendizaje de las competencias y capacidades necesarias para participar plenamente en las diferentes esferas de la vida humana, afrontar las exigencias y desafíos de la sociedad, acceder a un empleo digno, y desarrollar un proyecto de vida en relación con los otros (UNESCO, 2007).

Podemos decir que hay dos formas de entender la educación escolar. Una que entiende que la educación es un camino de preparación para la vida, en el que por supuesto entran aspectos como la transmisión de conocimientos o la habilitación para ejercer una profesión en el futuro, pero también aspectos relacionados con los valores, con la ciudadanía, y con la democracia, es decir, con la educación de personas libres y reflexivas. Y otra aproximación, que entiende que la escuela debe limitarse a transmitir conocimientos y habilitaciones profesionales dejando todo lo relativo a valores en manos de las familias.

En la primera visión encontramos autores como Bernard Crick (1998), que defiende la importancia de la ciudadanía y de la enseñanza de la democracia tanto para los centros escolares como para los países, o Miguel Ángel Santos Guerra (2010), que citando a Carlos Lerena (1983) afirma que “hacer exclusiva la tarea de la escuela en la transmisión de un cuerpo de conocimientos, pretendidamente neutrales por ser científicos es una vulgar engañifa” (pp. 27). Santos Guerra pide una escuela comprometida que prepare a los alumnos para diagnosticar las realidades sociales, para entenderlas, para actuar, para el desarrollo de competencias, para sentir, y para ser. Lo cual parece suponer algo más que quedar bien en las pruebas PISA.

Como ya hemos avanzado, no todo el mundo comparte las visiones citadas, ya que un sector de la sociedad, en el que se encuentran cargos públicos como el Ministro de Educación, José Ignacio Wert, y la ex-Presidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre, u organizaciones como la Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) defiende que la escuela sólo debe *formar* –aludiendo a la transmisión de conocimientos- dejando la *educación* –aludiendo a los valores- para las familias. En mayo de 2012, Aunión y Álvarez hacen un análisis en el diario El País sobre los cambios que el Gobierno del Partido Popular ha incluido en la Asignatura Educación para la Ciudadanía, con el objetivo de “eliminar cuestiones controvertidas o susceptibles de adoctrinamiento ideológico”. Entre los cambios incluidos en el Boletín Oficial del Estado están la

eliminación de cuestiones referentes a desigualdades personales, económicas, y sociales, la eliminación de cuestiones relativas a la homosexualidad, etc. Es decir, se eliminan los temas que puedan servir de base para la reflexión, el debate, y el intercambio de opiniones. Por otra parte, destacamos que en las fechas en las que se está terminando este TFG el Gobierno del Partido Popular acaba de aprobar la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa en la que se ha eliminado la asignatura Educación para la Ciudadanía, mientras que la nota de la asignatura de Religión contará para el expediente, para la obtención de becas, y para los procesos de selección del alumnado.

Sin embargo, parece defendible que en la escuela se trabaje todo lo relativo a valores y actitudes. En *Escuela, profesorado y valores* (Martínez *et al*, 2011) se afirma que la escuela debe asumir un papel central en la educación en valores y en la construcción de una sociedad más justa, equitativa, responsable, más libre, y más feliz. En esta misma línea, Ivor Goodson (2000) defiende que el conocimiento no es sencillamente algo neutro que se traspaşa sin crítica a los estudiantes, sino que se trata más bien de una construcción social que refleja la conclusión de los individuos implicados y las jerarquías sociales que existen en la sociedad.

Por lo que, entendemos que limitándonos a transmitir conocimientos no es posible cumplir con algunos de los objetivos fundamentales de la escuela como puedan ser educar para la democracia, para la igualdad, para el respeto a la diferencia, para la integración, para la paz, para la solidaridad, para los Derechos Humanos, para eliminar las desigualdades sociales, objetivos todos ellos recogidos tanto en la Constitución Española de 1978 como en los Principios y Fines de la Ley Orgánica de Educación de 2006.

Pongamos por ejemplo que nos encontramos con una familia que por las causas que sean ni saben ni quieren saber nada de igualdad de género, de respeto a la diferencia, o de democracia. ¿No tienen derecho los hijos de dicha familia a conocer otra realidad social mejor que la que pueden observar en su casa? En todo caso estaríamos yendo en contra de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en la que se incluyen derechos relacionados con la

libertad de expresión, con la libertad de compartir sus puntos de vista con otros, o con la libertad de pensamiento, conciencia, y religión. Si la escuela se limitara a transmitir conocimientos –el anteriormente citado “cuerpo de conocimientos”- esos niños se perderían una parte –en nuestra opinión- más importante que la de obtener un título que los habilite para trabajar. En esta línea, Martínez *et al* (2011) afirman que por desgracia la familia no siempre es un lugar excelente donde aprender valores, ya que no todos los padres y madres son igualmente competentes para ejercer como auténticos educadores morales.

Estamos hablando de intentar romper con la Teoría de la Reproducción de Louis Althusser, Christian Baudelot, y Roger Establet, que defiende que las escuelas son dominios políticos y culturales, y por tanto espacios para el control social, como recoge la canción *Another brick in the wall* del álbum *The Wall* del grupo Pink Floyd (1979): “*we don’t need no thought control*” [no necesitamos control del pensamiento]. En esta misma línea, encontramos al ya citado Pierre Bourdieu (2001) con su Teoría de la Reproducción Cultural, que defiende que la educación es un agente que reproduce la cultura mayoritaria establecida por las clases dominantes y excluye a los que no quieren o no pueden someterse a esa cultura.

Por tanto, como profesionales de la educación consideramos, y así lo veremos más adelante, que la escuela, además de la transmisión de conocimientos y la habilitación profesional que ya hemos citado antes, tiene un papel más que relevante en la eliminación o al menos reducción de dicha exclusión.

2.6 FRACASO ESCOLAR

Los alumnos que fracasan serían aquellos que al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios (Marchesi, 2003, p. 8).

Tanto Álvaro Marchesi (2003) como José Saturnino Martínez (2009) muestran sus discrepancias con respecto a la expresión “fracaso escolar”, ya que carga toda la responsabilidad en el alumno estigmatizándolo, ignora otros factores más importantes, y además da la idea de que no ha progresado nada durante sus años escolares, lo que es completamente incierto. Y es incierto porque aunque no haya alcanzado los niveles mínimos que la ley dice que tiene que alcanzar, es innegable que el alumno ha aprendido cosas. Y seguramente sepa muchas más cosas de las que el currículum le deja demostrar. En esta línea, Lorenzo Navarrete (2007) defiende que “seguir atendiendo el fracaso escolar como rendimiento insuficiente del alumnado conduce a un callejón sin salida, entre otras cosas porque la concepción de rendimiento educativo en términos de éxito y fracaso es una visión dicotómica que empobrece la realidad del aprendizaje” (p. 295).

Con respecto al origen histórico del fracaso escolar, destaca José María Rozada en Romero *et al.* (2007) al plantear que cuando el fin único de la educación secundaria era preparar para la universidad, no se formaba a los profesores en una cosa para hacer otra muy distinta. Sin embargo, a partir de mediados del siglo XX, con la generalización de la escolarización, comenzó a abrirse una grieta. Argumentos similares podemos seguir en *Fracaso y abandono escolar en España* (Fernández Enguita *et al.*, 2010), donde se afirma que hace 50 años el fracaso escolar no preocupaba al considerarse natural que una gran parte del alumnado fuera rechazada por el sistema escolar y se incorporara a la actividad económica. Fueron las reformas comprensivas de la enseñanza las que cambiaron progresivamente esta situación, acercando el tronco común hasta el término de la escolaridad obligatoria, generalmente a los 15 ó 16 años.

El mismo estudio, realizado durante el curso 2006-07, muestra que los primeros indicadores de fracaso, –entendido como repetición y retraso– comienzan a manifestarse en la Educación Primaria, con un 15,5% de media, (con una horquilla amplísima entre el 8,6% de Cataluña y el 25,5% de Ceuta). En la Educación Secundaria Obligatoria vemos cómo la tasa de repetición en

Primero es del 17,1%, en Segundo es del 15,5%, en Tercero es del 18,7%, y en Cuarto es del 12,8%. El 28% de los alumnos sale de la Educación Secundaria Obligatoria sin titulación. En cuanto al Bachillerato, vemos cómo el 76,7% de los alumnos de Primero y el 73,2% de los alumnos de Segundo pasan de curso.

En esta misma línea, y según datos de Eurostat (2006), el porcentaje de jóvenes españoles de entre 18 y 24 años sin título de Educación Secundaria y que no siguen estudiando era del 29,9% en el año 2006. Comparando estos datos con los de otros países de la OCDE vemos cómo nos asemejamos a Italia (20,8%) y estamos mucho peor que un país vecino, Francia (13,1%). Finlandia, que siempre está a la cabeza en los rankings educativos tenía 8,3%, y Eslovenia, que era el país con menor porcentaje, se situaba en un 5,2%.

A la hora de buscar las razones, los autores se ponen de acuerdo en que ni hay que señalar al “mal alumno” como responsable último ni hay tan sólo una causa. Así, Navarrete (2007) apunta tres grupos de factores que explicarían el fracaso escolar: estructurales y de cambio social, internos al sistema educativo, y personales. En *El fracaso escolar*, Marchesi y Hernández (2003) hablan de varios niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar: contexto socioeconómico, familia (nivel sociocultural, dedicación, expectativas), sistema educativo (gasto público, formación e incentivación de los profesores, tiempo de enseñanza, apoyos), centro docente (cultura, participación, autonomía, redes de cooperación), aula (estilo de enseñanza, gestión del aula), y alumno (interés, competencia, participación).

En este sentido, Fernández Enguita *et al* (2010) afirman que los resultados educativos individuales son una buena predicción, pero no todos los alumnos con malos resultados abandonan ni todos los alumnos con buenos resultados continúan en el sistema, ya que hay otros factores influyentes, como el origen social, el sexo, la etnia y la nacionalidad y la situación familiar.

Los mismos autores hacen un análisis y una clasificación de las razones que dan los docentes para explicar el fracaso escolar:

- Causas socioculturales: pérdida del valor de los estudios; percepción de la falta de relación entre estudio, trabajo, y sueldo; búsqueda de satisfacción inmediata y obtención de dinero a corto plazo; barrio de procedencia; ser gitano, sobre todo si se es chica; ser inmigrante.
- Causas familiares: clase social y nivel de estudios de los padres; empleo de los hijos en el negocio familiar; percepción familiar de la necesidad de un título; desestructuración y quiebra de la familia; poca convivencia con los hijos y relación con el centro educativo.
- Causas institucionales: currículo común obligatorio, poco flexible, sin alternativas; bajo nivel en Primaria; falta de compensación por parte del sistema de las diferencias socioculturales; paso de Primaria a Secundaria; poca renovación pedagógica; imagen del centro concreto, que provoca la concentración de alumnos con unas características determinadas.
- Causas atribuidas al individuo: capacidad individual; gusto por el estudio, desinterés; desfase entre el conocimiento del alumno y del grupo.

Vemos que a la hora de determinar el fracaso escolar se suele cargar la responsabilidad en el alumno, cuando la realidad es que, atendiendo a las investigaciones de los autores que acabamos de citar, hay factores relacionados con el cambio social, con el contexto socioeconómico de la familia del alumno, con el propio sistema educativo, con el centro, con la procedencia del alumno, o con su sexo, de los cuales el alumno no es responsable ni puede huir.

La cuestión es que, sea por causas como las que hemos visto o por otras que desconozcamos, en la actualidad en España el porcentaje de fracaso escolar es elevado, en torno al 24,5%. La pregunta es: ¿qué institución, que no sea la educativa, asume unas “pérdidas” tan elevadas durante años y años sin tomar medidas profundas o sin cerrar la persiana? Aquí ha habido una sucesión de leyes educativas (con la recientemente aprobada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa van seis desde 1970) cuyo fin era y es terminar con los problemas de la educación, y el hecho es que seguimos con

problemas graves y por lo que conocemos de la nueva ley (Bolívar, 2013; Rubia, 2013) no parece que la cosa vaya a mejorar.

Dicho esto, y a pesar de investigaciones, estudios, buenas intenciones, inversiones, leyes, etcétera; la situación es peor que la media europea, por lo que se nos ocurren varias preguntas: ¿Se trata de aceptar resultados con resignación? ¿Tiene la escuela capacidad de cambiarse a sí misma sin dejar de ser escuela? ¿Será que los encargados de hacer las leyes entienden que si los cambios fueran significativos, profundos, y efectivos sería inasumible económica y socialmente, encontrándose una oposición brutal en la calle, en el mundo de la empresa, en la Iglesia, y en algunos miembros del propio sistema educativo? Francisco Imbernón (2004) afirma que “una buena formación siempre comporta cierta reivindicación, aunque esta idea choca con las políticas en vigor” (p. 156). Pero ¿quién se atreve?

2.7 LOS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SEGÚN LA PRENSA

La realidad social no es tal si no está mediada o radiada, apreciada o contada, evaluada o expuesta por ellos [refiriéndose a los medios de comunicación] (Núñez, 1999, p. 47).

Hoy más que nunca vivimos en una sociedad caracterizada y dominada por el uso de la información y la comunicación. El 61,9% de los hogares españoles disponía de conexión de banda ancha a Internet en el año 2011, según el Instituto Nacional de Estadística. Nos guste o no, el hecho es que los medios de comunicación están ahí y, gracias a Internet, tenemos más acceso a ellos que en cualquier otro momento de la Historia. Por un lado, porque tenemos la posibilidad de acceder casi a cualquier publicación o emisión mundial en el mismo momento en que ésta salga a la luz, y por otro, porque gracias a las redes sociales ni siquiera tenemos que ir a buscar las noticias, sino que son las noticias las que vienen directamente a nosotros.

Hoy en día los medios de comunicación recogen, analizan –a veces de manera sesgada-, procesan, y publican sobre cualquier aspecto que nos podamos imaginar en tiempo real, y el mundo de la educación no es ajeno a ello. Afirma Núñez (1999) que los medios de comunicación en general –y particularmente la prensa- se convierten en instrumentos a través de los cuales la sociedad analiza y critica situaciones donde están presentes los docentes, y como ya hemos comentado con anterioridad, los docentes son la cara más visible del sistema educativo.

Si cogemos un diario al azar un día cualquiera y buscamos noticias relacionadas con la educación, puede parecernos que los medios tienden a obviar los aspectos positivos de la educación mientras destacan los más negativos. Así lo atestiguan estudios como el de Julio Cabero y Felicidad Loscertales (1998) o el de Amparo Civila (2005), cuyas conclusiones pasaremos a ver a continuación. Afirman los primeros que el profesorado no es noticia cuando cumple su tarea, porque de este rol social se espera la perfección. Es decir, la sociedad supone que el buen hacer de los profesores está dentro de sus obligaciones, por lo que no es noticia cuando hace las cosas bien.

En esta línea, Amparo Civila (2005), llevó a cabo un estudio durante el curso 2001-2002 analizando los diarios ABC, El País, El Mundo, La Vanguardia, y Sur, del cual extraemos las siguientes conclusiones:

- Se resaltan episodios particulares escandalosos:

Con respecto a la imagen de los profesores, se puede afirmar que la prensa tiende a resaltar sucesos muy particulares que les han ocurrido, bien entre ellos mismos, con familiares o con la Administración; en detrimento de referencias al proceso de enseñanza-aprendizaje. Toda la población parece entender de educación, pero a la hora de estar informados prevalece el interés por los sucesos y cuestiones políticas; es decir, prima la polémica y los escándalos, sobre el conocimiento y la

profundización en cuestiones del ámbito de la enseñanza (p. 249).

- La imagen dada no es buena:

En la mayoría de textos periodísticos sobre profesores no se entra a valorar la imagen de este profesional, pero cuando se emiten valoraciones se suele transmitir una imagen negativa del profesorado por encima de valoraciones positivas o neutras (p. 249).

- Los redactores no suelen ser expertos:

Al emplear mayoritariamente el género periodístico de la noticia, son reporteros los que tratan la información y no personas especializadas en temáticas educativas cuyas valoraciones resultarían más fiables y profundas (p. 250).

Esta conclusión no parece responder a la política seguida por todos los diarios revisados, pues con respecto al diario El País es evidente que en sus reportajes se consultan fuentes fiables como puedan ser el Catedrático de Sociología de la Universidad Complutense Mariano Fernández Enguita, el Catedrático de Psicología Evolutiva de la Universidad Complutense Álvaro Marchesi, el ex Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia José Gimeno Sacristán, el subdirector de Educación de la OCDE Andreas Schleicher, el Catedrático de Sociología de la Universidad Complutense Julio Carabaña, o el Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Zaragoza, Julián Casanova.

- El profesor como figura conflictiva:

Cuando se publica en prensa algún documento en el que se menciona al profesor, se suele hacer ofreciendo una visión conflictiva de dicha figura (p. 250).

- Cuidado con las líneas editoriales:

Es posible decir que los periódicos nacionales, al tener una panorámica más amplia, se alejan de la realidad concreta, y

además corren el peligro de influenciarse por las corrientes políticas y por las ideologías dentro de la empresa privada (p. 251).

Vemos pues cómo predominan los temas polémicos sobre las buenas propuestas educativas que sin duda se producen a diario en los centros y que, quizá porque se *les supone*, no tienen recorrido en los medios de comunicación. Estamos hablando de prácticas como por ejemplo el Programa Service-Learning (2002) puesto en marcha en Madrid por la Asociación Española de Voluntariado para alumnos de 10 a 17 años, para la realización de proyectos de solidaridad en su comunidad; la Olimpiada Solidaria (2010) destinada a recaudar fondos para restaurar cuatro colegios en Haití; el Proyecto de la ONG Quesada Solidaria (2005) en el que alumnos, padres, y profesores de la provincia de Jaén enviaron más de 8.000 kilos de material escolar a Guatemala; el viaje de estudios solidario de alumnos de Pedagogía de la Universidad Ramón Llull a Bolivia (2004) para contribuir a romper la brecha digital; el Proyecto de la Escuela Infantil El Vaporcito de El Puerto de Santa María (2006) de cooperación con una escuela en el Sáhara; o el Proyecto Eco Escuela (2005) en Sevilla para fomentar valores solidarios y el respeto al medio ambiente en alumnos de Primaria.

2.8 ¿REALMENTE TODO EL MUNDO DESEA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODO EL MUNDO?

La ignorancia provoca la parálisis de la voluntad (Bauman, 2006, p. 169).

Planteémonoslo así: ¿queremos ciudadanos libres, informados, y críticos o queremos súbditos que produzcan mucho, consuman más, y voten cada cuatro años? Podemos pensar que cualquier persona que haya nacido en la *zona baja* de la sociedad deseará que sus hijos tengan una educación lo más completa posible que les permita ascender social y económicamente. Sin embargo, y siguiendo la idea de las *élites extractivas* de Daron Acemoglu y James

Robinson (2012), no está tan claro que los pertenecientes a la *zona alta* se muestren del todo favorables al ascenso de los que hasta el momento están situados por debajo. Parece lógico pensar que las élites no quieran que la cosa se iguale con el fin de no perder sus privilegios. Lo justifica Bauman (2012) cuando afirma que la sociedad capitalista en la que vivimos se encarga prioritariamente de preservar los privilegios predominantes y sólo en segundo lugar, de rescatar al resto de las personas en situaciones complicadas.

Profundiza Bauman (2006) en esta idea cuando defiende que las autoridades valoran la impotencia del electorado producida por la ignorancia y una incertidumbre deliberadamente cultivadas, la incredulidad generalizada respecto a la eficacia de la discrepancia frente al poder, y la poca disposición a implicarse políticamente como una fuente de capital político muy bien recibida.

Y siguiendo esta línea voy más allá: parece que es necesario –y así lo defendió Umberto Eco el pasado mes de mayo, en un acto previo a su investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Burgos, cuando afirmó que la universidad debe ser “para una élite”- que no todo el mundo llegue a la Universidad (Caballero, 2013) porque hacen falta operarios poco cualificados laboral e intelectualmente que produzcan todo lo que sea necesario al precio más bajo posible para ser competitivos con respecto a otros países, que no tengan las herramientas adecuadas para defender sus derechos (Giroux y Serals Giroux, 2003), y que incluso estén agradecidos por tener un puesto de trabajo sean cuales sean las condiciones del mismo. También es necesario que esos mismos operarios se dejen bombardear a diario con anuncios que les impulsen a consumir, incluso gastando más dinero del que poseen y que además estén doblemente agradecidos por la gran cantidad de oferta que existe y por la posibilidad de endeudarse. Y paralelamente hacen falta clientes electorales -afirman Giroux y Serals Giroux (2003) que la ciudadanía ha quedado reducida al acto de comprar y vender productos, entre ellos los candidatos electorales-, votantes ciegos que desconozcan casi por completo el funcionamiento del sistema y que además

estén agradecidos por poder votar cada cuatro años en nombre de la democracia.

En esta línea vemos cómo en el actual escenario neoliberal aparecen términos como “distribución”, “clientes”, “mercados”, o “características del producto” (Frowe, 2001), relacionados con la conversión de la educación en un artículo de consumo. En este sentido, creemos que es necesario, tal y como reclaman Giroux y Serals Giroux (2004), que los educadores defiendan la educación superior como un recurso vital para la vida democrática y no como un espacio comercial. Por su parte, Gimeno (2000) apunta que uno de los principios para la educación obligatoria es la fundamentación y difusión de la democracia con el objetivo de tener ciudadanos informados, capaces de pensar por sí mismos, de decidir libremente, de dudar, de expresarse y de participar.

En nuestra opinión, todo este asunto de la mercantilización de la educación circula por dos caminos paralelos muy relacionados entre sí: por un lado el ya citado proceso de *desciudadanización y subditización*, que como ya hemos visto son situaciones muy cómodas tanto para los Estados como para las grandes empresas (Freire, 1996); y por otro, el perjuicio de lo público mientras se beneficia lo privado. Ante esta situación me planteo una cuestión: ¿a quién beneficia la entrada de empresas privadas en el mundo de la educación? Porque si un colegio, un instituto, o una universidad no son rentables para el sistema público, ¿por qué razón van a serlo de repente para una empresa privada? ¿Quieren convencernos de que las empresas entran en el mundo de la educación para perder dinero? ¿Ganan dinero a costa de reducir la calidad? ¿A costa de cobrarlo muy caro, con lo cual no todo el mundo puede acceder? Se nos ocurren dos respuestas posibles: o bien sí son rentables o bien pierden dinero a cambio de ganar alguna otra cosa.

Estaremos de acuerdo en que uno de los objetivos fundamentales de la educación es eliminar o por lo menos reducir al máximo las desigualdades sociales. Ahora bien, y reitero la pregunta: ¿quieren realmente las clases dominantes eliminar las desigualdades sociales? Podríamos pensar que la eliminación de dichas desigualdades no sería beneficioso para ellos ya que la

riqueza es limitada y tendrían que repartir, y si es así ¿cómo podemos pensar que van a tirar piedras contra su propio tejado cuando es precisamente esa desigualdad la que los mantiene en la posición dominante?

III. CONCLUSIONES

A continuación presentamos las principales conclusiones derivadas del análisis propuesto como primer objetivo de este TFG:

- Durante los años de prosperidad económica una parte de la población comenzó a considerar que la educación ya no era un valor fundamental para ganarse la vida. El hecho de que proliferara una cantidad enorme de empleos muy bien remunerados relacionados con el negocio inmobiliario –y también con el turismo en algunas zonas- que no necesitaba formación, hizo que muchos jóvenes –y sus familias- consideraran la educación como algo innecesario.
- En la actualidad los títulos universitarios han dejado de ser un camino seguro hacia un trabajo estable, bien remunerado, y para toda la vida, lo que ha provocado la desconfianza de las familias hacia la educación. La situación laboral de los jóvenes que finalizan sus estudios universitarios es complicada y está llena de incertidumbre, lo que produce frustración y sensación de inutilidad.
- Aspectos como algunas valoraciones políticas referentes al profesorado, el tratamiento que los medios de comunicación dan a la institución escolar, los índices de fracaso escolar y de abandono temprano, las tasas de desempleo entre la juventud, el hecho de que un título universitario no equivalga a un empleo, repetidos constantemente hacen que la sociedad los interiorice, los haga suyos, y actúe en consecuencia.
- La televisión, de manera incesante, crea modelos sociales muy atractivos para los más jóvenes y que son absolutamente ajenos a cualquier educación/formación. Estos modelos *trunfan* –léase ganan dinero- simplemente por tener unas determinadas características físicas, por mantener una relación del tipo que sea con alguien, o por tener la capacidad de provocar o sorprender de la manera más llamativa posible. Por otro lado, ni en la escuela ni en las familias se enseña de manera responsable a consumir televisión.
- Existen diferencias profundas en la manera de entender la educación. Por un lado están los que, desde una perspectiva amplia, entienden que

la educación engloba tanto a la formación –conocimientos y procedimientos- como a la educación –relativa a valores y actitudes y orientada a formar ciudadanos libres-. Por otro lado están los que, desde una perspectiva más reduccionista, entienden que la educación es tan sólo formación, dejando fuera de la escuela todo lo relativo a los valores.

- En cuanto al fracaso escolar, se responsabiliza al alumno dando por hecho que en su trayecto académico no ha aprendido nada y obviando la responsabilidad de otros aspectos ajenos a él, especialmente su contexto sociocultural y la formación académica de sus padres.
- Vivimos en un mundo dominado por los medios de comunicación e información. Sin embargo, en los medios el profesor no es noticia cuando cumple su tarea, se resaltan episodios escandalosos, y en general no se da una buena imagen de la institución escolar. Cobran gran importancia las líneas editoriales de los periódicos, influidas por intereses empresariales y políticos.
- La sociedad capitalista se preocupa principalmente de preservar los privilegios de la clase dominante olvidándose de los más necesitados o de los que no están cercanos a las élites. El escenario neoliberal hace que estemos entrando en un proceso de mercantilización de la educación que contribuye a crear súbditos productores, consumidores, y clientes electorales en vez de ciudadanos.

IV. LÍNEAS A TRABAJAR DE CARA A MEJORAR LA EDUCACIÓN Y SU IMAGEN

Aunque este TFG se ocupa de la imagen que la sociedad tiene respecto a la educación en los últimos años creemos que la labor a realizar no tiene que estar orientada expresamente hacia la mejora de la imagen, sino hacia la mejora de la educación propiamente dicha. Es decir, no es una cuestión de *arreglar formas* sino de *arreglar fondos*.

Defiende Francisco García Pérez en Romero *et al.* (2007) que es necesario repensar el sentido de la educación, lo que incluye reformar contenidos, condiciones específicas, y la formación del profesorado. En esta línea afirman Jean Rudduck y Julia Flutter (2007) que en los últimos veinte años las estructuras de los centros han cambiado menos que los alumnos. Denis Lawton (2001) se manifiesta de forma parecida cuando habla de la lentitud de las escuelas para cambiar con respecto al resto de la sociedad.

Sin embargo, aun teniendo claro que la escuela tiene que actualizarse, Lee Jerome (2001) destaca que la mejora de la escuela no tiene nada que ver con maquillajes ni con mejorar calificaciones, sino con revisar las estructuras profundas de los centros y los patrones de relación para que el centro pase de ser una organización de aprendizaje a una comunidad de aprendizaje. Watson y Fullan (1992) mantienen la misma línea reclamando nuevas estructuras, nuevas actividades, y un nuevo replanteamiento interno de cada institución, ya que los cambios en las condiciones básicas del aprendizaje no se van a producir por accidente, buena voluntad, o medidas *ad hoc*.

En resumen, nadie tiene la solución definitiva, y aunque la tuviéramos tampoco tendríamos la garantía de ejercer influencia en los sectores políticos y económicos que controlan gran parte de la educación, pero aquí vamos a ofrecer algunas propuestas de trabajo que nos parecen interesantes.

Líneas a trabajar:

a) Uno de los objetivos clave sería lograr un sistema educativo ajeno tanto a tendencias políticas –al estilo del sistema educativo francés del que habla Daniel Pennac en su obra *Mal de escuela* (2007)- como de coyunturas económicas. Se trataría de superar las estructuras educativas tradicionales heredadas del siglo XIX para adaptarlas a las necesidades actuales sin caer en posteriores necesidades de adaptación sujetas a vaivenes políticos y económicos.

b) Ya hemos dicho que no nos conformamos con la ya habitual reforma con su consabida contrarreforma posterior, estamos proponiendo ir un paso más allá y replantearnos todo el sistema, desde la Educación Infantil hasta la Educación Universitaria. En este sentido, afirma Paulo Freire (1996) que “enseñar exige la convicción de que el cambio es posible” (p. 74). Aquí van algunas ideas:

- Estudiar si los tipos de agrupamiento en los que se mueven los alumnos son los más adecuados, o por el contrario es necesario reducir el número de alumnos por aula o bien aumentar el de profesores (Marchesi y Hernández, 2003; Roca, 2010).
- Favorecer la atención individualizada, los apoyos, los programas de intervención, y la orientación (Marchesi y Hernández, 2003; Navarrete, 2007; Roca, 2010).
- Valorar la necesidad o no de reformar las duraciones de los ciclos e incluso de las etapas, y especialmente buscar soluciones para “dulcificar” el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido tanto Bolívar (véase en Aunión y Teruel, 2012) como Hirsch (1998) hablan sobre las dificultades que plantea para el alumno el paso al instituto.
- Revisar la formación del profesorado en todas las etapas, pero especialmente en Educación Secundaria (Marchesi y Hernández, 2003). En esta línea, Jesús Romero y Alberto Luis, en Romero *et al.* (2007) hacen alusión a la diferencia entre la formación didáctica de maestros de Primaria y Profesores de Secundaria.

- Estudiar qué hacer con los itinerarios de secundaria y sus “callejones sin salida” que dificultan el paso desde la Formación Profesional y que ahora aumentan con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa y proporcionar vías alternativas para aquellos que no pueden continuar por la vía regular (Roca, 2010).
- Detenerse a pensar sobre si los contenidos que se tratan son los adecuados. Pierre Bourdieu y Francois Gros (1990) afirman que es necesario cuestionar y revisar periódicamente los programas. Así mismo se manifiesta García Pérez en Romero *et al.* (2007) cuando habla del perfil del profesor para la escuela de hoy, afirmando que debe huir del academicismo de los programas tradicionales.
- Buscar soluciones para la parcelación de la realidad en materias –lo cual responde al sexto principio para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza (Bourdieu y Gros, 1990)- así como la inflexibilidad de los horarios.
- En relación con los dos puntos anteriores, preguntarnos acerca de la necesidad de los libros de texto tal y como los conocemos. Señalan Pierre Bourdieu y Francois Gros (1990) en su tercer principio para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza que los programas han de ser abiertos, flexibles, y modificables, un marco de actuación y no un instrumento coercitivo. Nos preguntamos qué hay detrás de la necesidad de que cada alumno tenga que realizar un desembolso anual en libros de texto.

En resumen, tal y como afirmaba Lee Jerome (2001), de lo que se trata es de hacer un examen completo al sistema educativo que permita mejorarlo.

c) Reflexionar acerca de qué modelos sociales vinculados a la fama y al dinero estamos permitiendo entre todos, unos por acción y otros por omisión, y reflexionar acerca de lo que podemos hacer como ciudadanos y como profesionales de la educación para contribuir a sustituir los citados modelos por otros objetivamente mejores. Es un mundo en el que tenemos difícil la lucha pero no por ello hay que dejar de intentarlo.

d) Trabajar para los grandes objetivos de la educación: crear ciudadanos libres e informados capaces de pensar por sí mismos y crear una sociedad más justa a nivel mundial eliminando las desigualdades sociales, económicas y culturales (Gutiérrez Barriuso y Ruiz Varona, 2007). Crear ciudadanos libres e informados implica necesaria e inexcusablemente que los centros sean públicos (Romero *et al.*, 2007) y tengan unas “líneas editoriales” abiertas, libres, laicas, y un profesorado libre, informado, y capaz de inducir al alumno a la reflexión y al libre pensamiento, tal y como defienden la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Declaración de los Derechos del Niño (1959), la Constitución Española (1978), o la Ley Orgánica de Educación (2006). Por otro lado, no hay otra manera de asegurar la igualdad de oportunidades, la eliminación de los guetos educativos –incluyendo en éstos a los de élite de determinadas zonas-, y el acceso de toda la población a una educación de calidad. Esta igualdad de oportunidades vendrá de la mano de la gratuidad de la enseñanza a todos los niveles y de la existencia de un sistema de becas y ayudas que permitan estudiar a todo aquél que lo desee independientemente de su posición social o del lugar en el que viva.

Si conseguimos que la escuela venza a la Teoría de la Reproducción Social conseguiríamos extender a todas las capas sociales el valor de la educación.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Acemoglu, D. y Robinson, J. (2012). *Por qué fracasan los países*. Deusto Ediciones.
- Alguacil, C. (2005). Yo soy mileurista. *El País*. Recuperado el 3 de diciembre de 2012, de: http://elpais.com/diario/2005/08/21/opinion/1124575203_850215.html
- Álvarez, P. (2011). Aguirre, a los docentes: “La mayoría de los madrileños trabaja más de 20 horas”. *El País*. Recuperado el 6 de diciembre de 2012, de: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/09/01/actualidad/1314828002_850215.html
- Aunión, J.A. (2009). Las aulas se llenan con los que huyen del paro. *El País*. Recuperado el 4 de diciembre de 2012, de: http://elpais.com/diario/2009/07/02/sociedad/1246485601_850215.html
- Aunión, J.A. (2009). La era del profesor desorientado. *El País*. Recuperado el 28 de marzo de 2013, de: http://elpais.com/diario/2009/07/18/sociedad/1247868005_850215.html
- Aunión, J.A. (2010). “No está en crisis la autoridad del profesor, sino la de la institución escolar”. *El País*. Recuperado el 28 de marzo de 2013, de: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/03/06/actualidad/1267830001_850215.html
- Aunión, J.A. (2013). Pagar una carrera para terminar de camarero. *El País*. Recuperado el 03 de junio de 2013, de: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/05/20/actualidad/1369076543_237797.html
- Aunión, J.A. y Álvarez, P. (2012). Wert da un giro ideológico a Educación para la ciudadanía. *El País*. Recuperado el 30 de noviembre de 2012, de: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/18/actualidad/1337372224_754584.html

- Aunión, J.A. y Teruel, A. (2012). España es el país de Europa con más jóvenes que ni estudian ni trabajan. *El País*. Recuperado el 03 de junio de 2013, de: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/11/actualidad/1347351489_459628.html
- Bas, B. (2012, 11 de octubre). Sexo, juergas, y garrulismo a la española. *El País*. http://elpais.com/elpais/2012/10/10/gente/1349898610_914145.html
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2012). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- BOE. Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre.
- Bolívar Botía, A. (2013). ¿Cómo incide la LOMCE en la organización de centros? *Fórum Aragón*. Núm. 7. Recuperado el 03 de junio de 2013, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4218545>
- Bourdieu, P. (2001). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990). "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza". *Revista de Educación*, 292, pp. 417-425
- Caballero, C. (2013). Expulsados de la Universidad. *El País*. Recuperado el 16 de junio de 2013, de: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/06/12/andalucia/1371060146_446968.html
- Cabero, J. y Loscertales, F. (1998). *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Casanova, J. (2011). "El valor de la educación". *El País*. Recuperado el 28 de marzo de 2013, de: http://elpais.com/diario/2011/09/15/opinion/1316037605_850215.html

Castells, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.

Civila, A. C. (2005). La imagen social del profesorado en la prensa. *Teoría de la educación*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 227-224. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3129/3159

Consejo de Europa. (2010). Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Recuperado el 30 de noviembre de 2012, de http://www.coe.int/t/dg4/ducation/edc/Source/Charter/Charter_brochure_ES.pdf

Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and Teaching of Democracy in School*. (Informe final del Advisory Group on Citizenship). Londres: QCA.

EFE. (2012). Aguirre quiere que los profesores vigilen los comedores para abaratarlos. *Público*. Recuperado el 6 de diciembre de 2012, de: <http://www.publico.es/espana/441426/aguirre-quiere-que-los-profesores-vigilen-los-comedores-para-abaratarlos>

El País. (2013). Una científica despedida en un ERE en Valencia ha participado en la clonación. Recuperado el 22 de mayo de 2013, de: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/05/16/actualidad/1368688312_822641.html

El País. (2013). "Si España no quiere saber nada de mí, yo tampoco quiero saber nada de España". Recuperado el 25 de marzo de 2013, de: http://elpais.com/diario/2010/09/26/espana/1285452004_850215.html

Instituto Nacional de Estadística (2011). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Madrid: INE.

- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Europa Press. (2012). Los niños pasan más tiempo delante de la televisión que nunca. Recuperado el 28 de noviembre de 2012, de: <http://www.europapress.es/tv/noticia-ninos-pasan-mas-tiempo-delante-television-nunca-20120308160726.html>
- Fernández Enguita, M., Mena L. y Riviere J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social La Caixa. Colección de Estudios Sociales nº 29.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Frowe, I. (2001). Lenguaje and educational practice. *Cambridge Journal of Education*, 31 (1), 89-101.
- García, A. M. (2007). La educación de los niños delante de la televisión. *Educaweb*. Recuperado el 28 de noviembre de 2012, de: <http://www.educaweb.com/noticia/2007/02/12/educacion-ninos-delante-television-12205.html>
- García Izquierdo, M. (1993). El estrés en contextos laborales: efectos psicológicos de los nuevos estresores. En Buendía, J, *Estrés y psicopatología* (pp.). Pirámide. Madrid.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. y Searls Giroux, S. (2003). *Take back higher education: toward a democratic commons*. Tikkun.
- Giroux, H. y Searls Giroux, S. (2004). Take back Higher Education. *Palgrave*, 119-120.

- Goodson, I. F. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Gutiérrez Barriuso, J. y Ruiz Varona, J. M. (2007). Centro educativo, formación del profesorado y cambio institucional. En Romero Morante, J. y Luis, A (Eds.). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 169-188). Consejería de Educación de Cantabria.
- Hirsch, D. (1998). Schooling for the middle years: developments in Europe. En Hirsch, D. *Schooling for the Middle Years: Developments in Eight European Countries*. Washington DC: Carnegie Council on Adolescent Development.
- Imbernón, F. (2004). La profesionalidad docente, hoy y mañana. En López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Murillo Estepa, P. (Eds.). *Actas del Octavo Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas* (pp. 147-157). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Jerome, L. (2001). Teaching citizenship: from rhetoric to reality. *Education Today*, 51(1), 8-12.
- Jiménez Barca, A. (2005). La generación de los mil euros. *El País*. Recuperado el 3 de diciembre de 2012, de: http://elpais.com/diario/2005/10/23/domingo/1130038892_850215.html
- Jiménez Blázquez, J.J. y 26 Profesores más. (2013). Quién, cuándo, dónde, por qué y cómo. *El País*. Recuperado el 18 de mayo de 2013, de: http://elpais.com/elpais/2013/02/20/opinion/1361382680_548302.html
- La Vanguardia (2012). El Banco de España constata un aumento de la desigualdad salarial. Recuperado el 20 de junio de 2013, de: <http://www.lavanguardia.com/economia/20121023/54353810374/banco-de-espana-aumento-desigualdad-salarial.html>
- Lawton, D. (2001). The Future of the School Curriculum in the 21st Century. *Proc. Joint UCET/HMI Symp.*, Belfast, Northern Ireland, UK.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar (Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas)*. Madrid: Akal.

- Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. *Documento de trabajo de la Fundación Alternativas*.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Pérez, E.M. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: CIE-FUHEN.
- Mars, A. (2009). Matriculado en la euforia y licenciado en el desastre. *El País*. Recuperado el 3 de diciembre de 2012, de: http://elpais.com/diario/2009/11/05/sociedad/1257375601_850215.html
- Martínez, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA, y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1).
- Martínez, M., Esteban, F., Buxarais, M.R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de educación*. Número extra 1, 95-113
- Mateos, M. (2013). Llegan los 'minijobs', una opción para los jóvenes. *Expansión*. Recuperado el 25 de marzo de 2013, de: <http://www.expansion.com/2013/02/22/emprendedores-empleo/mercado-laboral/1361557783.html>
- Mesa, R. (2002). Medios de comunicación, violencia, y escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44.
- Navarrete, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: INJUVE.
- Núñez, I. (2002). *Los docentes y la política de desarrollo profesional*. Ministerio de Educación de Chile.
- Núñez, T. (1999). Los profesores vistos por la prensa. De la realidad al mito social. *Revista Comunicar*, 12, 47-54.
- Pennac, D. (2007). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pérez-Lanzac, C. (2012). Generación 'nimileurista'. *El País*. Recuperado el 3 de diciembre de 2012, de:

http://politica.elpais.com/politica/2012/03/09/nimileurista/1331312384_412362.html

Pink Floyd. (1979). *The Wall*. Harvest Records (RU), Columbia Records (EEUU), Capitol Records (EEUU).

Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de la Educación*. Núm. extraordinario dedicado al abandono temprano de la educación, 31-62.

Romero, J., Luis, A., García Pérez, F. F. y Rozada, J. M. (2007). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En Romero Morante, J. y Luis, A (Eds.). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 9-77). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

Rubia, F.A. (2013). La LOMCE, una ley que apuesta por las desigualdades sociales. *Fórum Aragón*. Núm. 7. Recuperado el 03 de junio de 2013, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4218606>

Rubia, F.A. (2013). Entrevista a Pedro Uruñuela. *Fórum Aragón*. Núm. 7. Recuperado el 03 de junio de 2013, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4218596>

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Ediciones Morata.

Ruiz Mantilla, J., Abad, P., y Lagoa M. (2012, 22 de febrero). La televisión busca pareja en Twitter. *El País*. Recuperado el 26 de noviembre de 2012, de: http://cultura.elpais.com/cultura/2012/02/21/television/1329816114_816886.html
!

Santos Guerra, M.A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de educación*, 351, 23-37

- Save the Children (2013). La conciliación de la vida laboral y familiar en España: una oportunidad para promover y proteger los derechos de la infancia. Recuperado el 07 de mayo de 2013, de: http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/597/La_conciliacion_de_la_vida_laboral_y_familiarESP_vOK.pdf
- Servimedia. (2012). UGT denuncia a Esperanza Aguirre por “contratación ilegal de maestros”. *Eleconomista.es*. Recuperado el 6 de diciembre de 2012, de: <http://ecodiario.eleconomista.es/politica/noticias/4411542/11/12/UGT-denuncia-a-Esperanza-Aguirre-por-contratacion-ilegal-de-maestros.html>
- Sevillano, E.G. (2013). Me dijeron que no tenía capacidad de liderazgo científico. *El País*. Recuperado el 22 de mayo de 2013, de: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/05/15/actualidad/1368643613_120203.html
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 115-138.
- Soriana, J.A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Taberner, C., Briones, E. y Arenas, A. (2007). Autoeficacia en la prevención del SQT: Propuesta de un programa de entrenamiento. En P.R. Gil-Monte y B. Moreno (Coords.), *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Grupos ocupacionales de riesgo* (pp. 83-97). Pirámide: Madrid.
- UNESCO. Historia de la Organización. Recuperado el 25 de marzo de 2013, de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: UNESCO Santiago.
- Valle-Inclán, R. M. (1920). *Luces de bohemia*.

Watson, N. y Fullan, M. (1992). Beyond school-district-university partnerships. En Fullam, M y Hargreaves, A. (Eds.). *Teacher Development and Educational Change* (pp. 213-242). Londres: Falmer Press,.

Zaragozá, J.L. (2010). La construcción rebaja salarios hasta un 30% por el desplome de actividad. *Levante-EMV.com*. Recuperado el 25 de marzo de 2013, de: <http://www.levante-emv.com/economia/2010/07/26/construccion-rebaja-salarios-30-desplome-actividad/725820.html>