

Antonio Nadal Masegosa

Análisis crítico de sociedad, familia y educación

Principios
pedagógicos



Análisis crítico de sociedad,
familia y educación
Principios pedagógicos

Antonio Nadal Masegosa

Análisis crítico de sociedad, familia y educación

Principios pedagógicos

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Análisis crítico de sociedad, familia y educación. Principios pedagógicos*

Primera edición: noviembre de 2023

© Antonio Nadal Masegosa

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.

Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-19900-55-5

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Índice

Introducción	9
1. El concepto de educación. Naturaleza y dimensiones. Las fuentes primarias	13
2. Los principios pedagógicos oficiales	23
3. Educación, adolescencia, medios de comunicación, tecnologías y redes sociales	29
4. El fracaso escolar	35
5. Sociedad y educación: un desafío permanente	43
6. Familias y educación	51
7. Clase social y logro escolar	61
8. Género en la enseñanza	67
9. ¿Educación inclusiva?	75
Conclusiones	81
Bibliografía	85

Introducción

Hay conceptos que, probablemente, si preguntáramos si sabe, qué significan a un gran número de personas en distintos lugares del planeta, nos responderían afirmativamente. Es el caso de los que dan título a este libro. Quizás ello fuera así porque formaron parte del sistema de enseñanza, tuvieron algún origen familiar –del tipo que fuera, salvo abandonos y estancias en centros– o porque entre ambos, más otros factores, hicieron que todas las personas consideren ser parte de algún tipo de sociedad. Sin embargo, cuando, a modo de terapia de choque, la pregunta que sigue a la anterior es solicitar una definición de sociedad, de familia y de educación, por ejemplo, a estudiantes de diversas edades y en posesión de distintos grados universitarios, cursando el Máster de Profesorado en Enseñanza Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en su primer día de la asignatura de Sociedad, Familia y Educación, pueden llegar a colapsar, a ruborizarse o a dar una respuesta bastante incoherente ante el resto de componentes de la clase. ¿Qué respondería usted, que ahora me lee, si alguien le preguntara lo mismo en un momento inesperado?

Empecemos, sin embargo, por entender qué es un análisis crítico; a lo mejor una obviedad... o a lo mejor no tanto. Hasta trece acepciones distintas recoge el *Diccionario de la lengua española*

de la Real Academia Española sobre *crítico/ca*,¹ con unas connotaciones un tanto llamativas, cuando se define el concepto como «inclinado a enjuiciar hechos y conductas generalmente de forma desfavorable», «persona que habla con afectación o pedantería, o ataque verbal o comentario negativo»... Entre los ejemplos, la obra no recoge en ningún modo que existiera la crítica constructiva; sin embargo, dicha publicación presenta el análisis² prácticamente como aséptico, es decir, neutral, frío y sin pasión, o sea, como distinción y separación de las partes de algo para conocer su composición, como estudio detallado de algo, especialmente de una obra o de un escrito, etc. Entre los ejemplos, existen los análisis: clínico, cualitativo, cuantitativo, de sensibilidad, dimensional, espectral, factorial, químico y técnico. En 2023, en la citada obra, ni rastro del análisis crítico, ni de principios pedagógicos, si bien lo pedagógico³ es definido como expuesto con claridad y que sirve para educar o enseñar. Y ello es un objetivo fundamental de este libro, no así lo neutral, frío y sin pasión.

Construir nuestros propios conceptos basándonos en realidades, en fuentes, es lo que desea este libro. Un análisis crítico es aquel que no ignora la posibilidad de contraste, que considera las fuentes primarias como fundamentales, pero no por ello inquestionables, y que se fundamenta en que lo que sea, no implica que debiera ser así. La realidad como una contrastación intersubjetiva implica tener una mínima conciencia y consciencia de dichas subjetividades, pues de lo contrario, siempre seremos rehenes de los regímenes político-económicos del momento en el que nacemos y vivimos, y no veremos más allá de nuestros ojos. Sí, hay vida más allá del pensamiento único... y de quienes critican dicho pensamiento único, cuando no son más que la otra cara de la misma moneda, y no tienen ningún afán transformador.

Aproximarnos a una definición del concepto de educación requiere, pues, un análisis crítico, político-económico si cabe, que

1. <https://dle.rae.es/cr%C3%ADtico>
2. <https://dle.rae.es/an%C3%A1lisis>
3. <https://dle.rae.es/pedag%C3%B3gico>

no puede ignorar ni la historia ni a quienes mandan a nivel internacional y local. Los principios pedagógicos existentes no son casualidad, ni nunca lo fueron. Si la adolescencia siempre fue una etapa compleja, no debiera plantearse como opción el ignorar el papel de medios de comunicación, de multinacionales de redes de contacto entre personas y venta de sus datos, y de lo que transmiten todo tipo de productos y la cultura –o incultura– que generan.

Si el fracaso escolar es tan antiguo como el origen de la enseñanza académica basada en resultados, quizás habría que plantearse si acaso no es consustancial al sistema, como lo son el paro estructural o las desigualdades sociales de todo tipo. Si la educación y la sociedad se desafían, habría que preguntarse el porqué, y si no sería mejor que caminaran juntas. Si la familia es una institución, si es posible que se encontrara desorientada, y todo tipo de cuestiones al respecto, son elementos básicos para determinar el futuro del alumnado –que suele vivir en algún tipo de unidad familiar, aunque fuera monoparental, con la influencia que ello implica– y, con ello, de la sociedad.

La clase social es algo que hay que tener en cuenta, así como el género, la etnia, la atención a la diversidad y todo un cúmulo de factores añadidos e interrelacionados. ¿Es posible no atender a todas estas cuestiones cuando se habla de sociedad, de familia, y de educación? No vamos a dictar verdades absolutas, sino a intentar contribuir a intentar mejorar la formación, el sentido crítico y la capacidad investigadora de la sociedad, de los profesionales de la educación presentes y en formación, y, ojalá, de todo tipo de familias. Y la interseccionalidad no es solo un enfoque, sino también un camino.

El concepto de educación. Naturaleza y dimensiones. Las fuentes primarias

«Escuela y familia, naturalmente solidarias, colaboran, en una relación íntima y continua a los efectos de la educación y orientación de los alumnos. Los padres y familiares participan en la vida de la escuela y aprenden esa comunión de intenciones y métodos».

«Encaminar y realizar, orientar y dirigir: esa es la tarea de la educación para la juventud y su rol no consiste exclusivamente en insuflar sabiduría. Es también su cometido anular la concepción errónea de que el ejercicio físico es cuestión personal de cada uno».

¿Estamos de acuerdo con las afirmaciones anteriores? Es bastante probable que así sea. Leamos la siguiente: «La técnica memorística, producto del sistema imperante, ha de ser sustituida por una acción continuada y progresiva sobre la mentalidad del alumno, que dé por resultado, no la práctica de recitaciones efímeras y pasajeras, sino la asimilación definitiva de elementos básicos de cultura y la formación de una personalidad completa». Bello, ¿verdad?

El primer párrafo es de la escuela fascista italiana (Bottai, 1939), el segundo es del *Mein Kampf*, de Adolf Hitler (edición 2013), y el tercero está firmado por el dictador español Franco (1938). Son transcripciones literales. ¿Es posible siquiera aproximarnos al concepto de educación sin realizar un análisis del discurso, sin lo que Foucault (1980) llamaría genealogía, es decir, una forma de histo-

ria que da cuenta de la constitución de los saberes a través del tiempo?

Frente a todo el cúmulo de conocimientos que nos aportó Michel Foucault, a la hora de abordar el concepto de educación y de entender los regímenes pasados y presente, este suele no existir en las guías docentes de las asignaturas de grados relacionados con la enseñanza ni en la asignatura de Sociedad, Familia y Educación, de los Másteres de Profesorado en Enseñanza Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, donde sí suelen estar otros autores, como Paulo Freire.¹ Con los requisitos académicos globales exigidos hoy, parece impensable que alguien sin estudios académicos oficiales en pedagogía, o en cualquier rama relacionada con la enseñanza (Costa, 2015), pudiera ser una eminencia en ello. Quizás influyera la labor de uno de los grupos más poderosos a los que él perteneció, como fue el Consejo Mundial de las Iglesias (Oliveira, 2019), sin obviar, en modo alguno, sus contactos con altas instancias políticas y universitarias. La genealogía es posible aplicarla en el análisis conceptual de la educación y en todas sus dimensiones.

En *La educación como práctica de la libertad*, Freire no incide en la enseñanza como herramienta del Estado, y el capitalismo ni se menciona:

¿Dónde buscar las condiciones de las cuales hubiese surgido una conciencia popular democrática, permeable y crítica, sobre la cual se hubiese podido fundar auténticamente el Estado democrático? [...] ¿En la educación jesuita, a la que realmente mucho debemos, pero que en gran parte es verbosa y superpuesta a nuestra realidad? (Freire, 2004, p. 75).

1. Es el caso de la Universitat de València (<https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=40495&CURSOACAD=2023&IDIOMA=C>), de la Universidad Isabel I de Castilla (https://www.ui1.es/sites/default/files/page_guides/files/gd_master_master_secundaria_sociedad_familia_y_educacion_orientacion_educativa.pdf), o de la Universidad San Jorge, de Zaragoza (https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjsuObth_z-AhXGhP0HHfUFCrQ4FBAWegQIChAB&url=https%3A%2F%2Fgdweb.usj.es%2FImprimirDocumento%3Fweb%3D1%26plan%3D87%26idGuia%3D13588%26version%3D5.0&usg=AOvVaw3tGpvqsXWqnZvZR_iAsk_9).

La educación dentro del capitalismo, formalmente democrático, sin cuestionar el poder económico, debe ser para él «un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales el brasileño sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e ingerencia, que concuerden con el nuevo clima transicional» (Freire, 2004, p. 89).

La crítica de Freire, como sucedía al inicio de este capítulo, pudiera lograr altas tasas de consenso dentro de las personas que aceptan los discursos progresistas:

La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.

Al denunciarla, no esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte.

Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción «bancaria» so pena de contradecirse en su búsqueda. Asimismo, no puede dicha concepción transformarse en el legado de la sociedad opresora a la sociedad revolucionaria.

[...] La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir «conocimientos» y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación «bancaria», sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes –educador, por un lado; educandos, por otro–, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin esta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible.

El antagonismo entre las dos concepciones, la «bancaria», que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la libera-

ción, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación. (Freire, 2012, pp. 59-61)

Los bellos discursos sobre educación nos aproximan al concepto de educación desde lo políticamente correcto, y así conocemos hoy a Paulo Freire, que recibió honores por todo tipo de instituciones del poder, desde el premio Rey Balduino para el Desarrollo de Bélgica, hasta premios de la Unesco, de la Organización de Estados Iberoamericanos y, por supuesto, de todo tipo de instituciones de Estados Unidos (Gadotti y Torres, 2001), Estado que probablemente no honra a quienes abiertamente mencionan su participación directa en millones de muertes desde la II Guerra Mundial (Lucas, 2015).

Avanzando en la materia, El *Diccionario de la lengua* de la Real Academia Española no será lo más útil del mundo a la hora de abordar el concepto, y hay miles de páginas escritas sobre ello:

En todas las lenguas hay diversas palabras para distinguir entre los diferentes procesos de aprendizaje. En castellano usamos la palabra educación, por supuesto, pero además, en el lenguaje cotidiano, empleamos enseñanza, aprendizaje, formación, instrucción, adiestramiento, entrenamiento, adoctrinamiento, condicionamiento, amaestramiento, aleccionamiento, manipulación, y alguna otra palabra más. (Esteve, 2020, p. 20)

El mismo autor de la cita anterior, abordaría *El concepto de educación y su red nomológica* el siglo pasado (Esteve, 1983). Es posible debatir hasta el infinito sobre el concepto de educación, pero «tenemos que redefinir, junto a nuestra sociedad, el papel que estamos representando [...], no tiene sentido que sigamos enseñando la maldad de la mentira en una sociedad que la utiliza públicamente como una forma corriente de relación internacional» (Esteve, 2003, pp. 18-19). Es posible emplear los criterios de contenido, forma, uso y equilibrio (Esteve, 2020) para delimitar el concepto, la naturaleza, y las dimensiones de la educación. Es posible hablar de modelos de la educación contemporánea como

molde, como mera enseñanza, como libre desarrollo, como iniciación de utopías, de éxitos, de desencanto (Esteve, 2008).

Hay autores, por su parte, que se aventuran a toda una fusión de disciplinas científicas (desde la biología hasta la antropología y la historia) para elaborar un discurso sobre lo que nos ocupa, de forma que pareciera que la educación se transformara en sistema de enseñanza obligatoria por medio de un proceso entre lo automático y casi lo divino.

Desde que la configuración social de la especie se convierte en un factor decisivo de la hominización y en especial de la humanización del hombre, la educación, en un sentido amplio, cumple una ineludible función de socialización.

La especie humana, constituida biológicamente como tal, elabora instrumentos, artefactos, costumbres, normas, códigos de comunicación y convivencia como mecanismos imprescindibles para la supervivencia de los grupos y de la especie. Paralelamente, y puesto que las adquisiciones adaptativas de la especie a las peculiaridades del medio no se fijan ya biológicamente ni se transmiten a través de la herencia genética, los grupos humanos ponen en marcha mecanismos y sistemas externos de transmisión para garantizar la pervivencia en las nuevas generaciones de sus conquistas históricas. A este proceso de adquisición por parte de las nuevas generaciones de las conquistas sociales, a este proceso de socialización suele denominarse genéricamente como proceso de educación.

En los grupos humanos reducidos y en las sociedades primitivas, el aprendizaje de los productos sociales, así como la educación de los nuevos miembros de la comunidad han tenido lugar como socialización directa de la generación joven, mediante la participación cotidiana de los niños/as en las actividades de la vida adulta. No obstante, la aceleración del desarrollo histórico de las comunidades humanas así como la complejización de las estructuras y la diversificación de funciones y tareas de la vida en las sociedades cada día más pobladas y complejas, torna ineficaces e insuficientes los procesos de socialización directa de las nuevas generaciones en las células primarias de convivencia: la familia, el grupo de iguales, los centros o grupos de trabajo y producción.

Para cubrir tales deficiencias surgen desde muy pronto y a lo largo de la historia diferentes formas de especialización en el proceso de educación o socialización secundaria (tutor, preceptor, academia, escuela catedralicia, escuela laica...), que han conducido a los sistemas de escolarización obligatoria para toda [sic] las capas de la población en las sociedades industriales contemporáneas. (Gimeno y Pérez, 2008, pp. 17-18)

Un buen número de conquistas, producidas lo largo de la historia, quizás no debieran denominarse como sociales, en tanto en cuanto no beneficiaron, precisamente, al conjunto de las sociedades, y más que de la «complejización» de las estructuras y la diversificación de funciones y tareas de la vida, podríamos hablar del nacimiento de un concepto que suele ser tabú en educación como es el capitalismo y del sistema de enseñanza que trajo consigo:

La propia Escuela, en fin, que, en último término, constituye solo el modo occidental de organizar la transmisión cultural, asegurando de paso los beneficios de una adaptación del material humano a las necesidades del aparato productivo y del orden socio-estatal general, tiende a globalizarse hoy, aplastando las restantes formas, características de las otras culturas, de socialización del saber y difusión de los conocimientos, maneras y procedimientos autóctonos, que a menudo no exigían el «encierro», la escolarización obligatoria, ni demandaban la figura elitista del profesor/educador. (García, 2005, p. 28)

La educación puede que fuera consustancial al ser humano, siendo quizás esta su verdadera naturaleza, a la par que su dimensión principal. Profesionales de la antropología podrían darnos amplias lecciones sobre ello. Sin embargo, el menosprecio de nuestros antepasados, y la glorificación del sistema de enseñanza y de conceptos posiblemente ambiguos –recordemos el inicio de este capítulo– como el de socialización no son el medio adecuado para aproximarnos al concepto que deseamos conocer e incluso delimitar. La historia y la sociología de la educación pueden sernos de gran ayuda:

Es bien sabido que la historia la escriben los vencedores y que no gustan de mostrar los trapos sucios: siempre es más conveniente presentar la historia de la escuela como un largo y fructífero camino desde las presuntas miserias de ayer hasta las supuestas glorias de hoy o de mañana que, por ejemplo, como un proceso de domesticación de la humanidad al servicio de los poderosos. (Fernández, 1990, p. 147)

Precisamente, alguien bastante ignorado e incluso menospreciado en los libros de historia de la educación (Nadal, 2018) es Francisco Ferrer Guardia, para quien la escuela sujeta a los niños física, intelectual y moralmente para dirigir el desarrollo de sus facultades en el sentido que se desea y les priva del contacto de la naturaleza para modelarles a su manera, que es la de los gobiernos para dirigir la educación de los pueblos y el fracaso de las esperanzas humanas de libertad: educar equivale actualmente a domar, adiestrar, domesticar (Ferrer, 2010). Probablemente, identificar educación al cien por cien con sistema de enseñanza sea un error común. Hay mujeres que dejan claro, además, lo que acontece en la escuela:

Actualmente, como los niños de la clase obrera y la pequeña y media burguesía van juntos a la misma escuela, esta propagada la ilusión de igualdad de oportunidades sobre la base del mérito individual. De tal manera que el criterio objetivo de pertenencia de clases es sustituido por el criterio subjetivo del mérito individual. La forma específica que la ideología burguesa adquiere para mantener la dominación de la burguesía, consiste en un enmascaramiento de las separaciones reales entre las clases sociales. La función a desempeñar en la edad adulta no dependerá ya del origen social, sino del mérito individual. Naturalmente el mal alumno irá a la fábrica y el buen alumno ocupará cargos socialmente más prestigiosos. Pero como las clases sociales continúan siendo fundamentalmente las mismas, sigue haciendo falta que haya obreros y burgueses. (Lurçat, 2015, pp. 15-16)

Por su parte, la profesora titular de Sociología de la Educación de la Universidad de La Laguna (Tenerife) se expresaba en

términos similares, superando el discurso de las leyes, para acercarnos a la realidad:

La escuela, sobre la base de una igualdad de partida, afecta a todo el mundo, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de la sociedad y la distribución de la mano de obra. La ideología presente en la cultura escolar enseña a los estudiantes a ver el fracaso como algo individual que resulta de su escasez de habilidad, desarrollando unos principios que priorizan las diferencias y divisiones en términos de rendimiento académico; consecuentemente, el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural. De esa manera la igualdad formal, que rige los principios y las prácticas escolares, ha servido para enmascarar, más que para superar, las desigualdades reales ante la enseñanza y la cultura enseñada y exigida. (Pérez, 2000, p. 190)

El ilustre Eduardo Galeano afirmaba que «en estos tiempos neoliberales, los derechos públicos se reducen a favores del poder, y el poder se ocupa de la salud pública y de la educación pública como si fueran formas de la caridad pública» (2000, p. 26). El fusilado Ferrer Guardia, por su parte, consideraba que una verdadera educación sería aquella que inculcara una moral individual, con relación al prójimo, social y científica, por el apoyo mutuo y la organización libertaria, mostrando y demostrando qué son la propiedad privada, la autoridad, la religión, el ejército, el poder judicial, la política, el patriotismo y el trabajo, pero «la mayoría está tan impregnada del régimen actual que no concibe una transformación radical [...]; pocos piensan todavía con un cambio absoluto del régimen capitalista» (Ferrer, 2009, p. 72).

La naturaleza y las dimensiones de la educación no pueden entenderse sin atender, en definitiva, a todos sus condicionantes, si «las preguntas básicas "qué", "quién", "cuándo", "dónde" y "por qué", sumadas a "cómo", son sagradas en periodismo» (Kroll, 2018)», lo mismo sucede en un alto número de discipli-

nas de estudio. ¿Qué es la educación? ¿Una herramienta para la perpetuación del poder, o una herramienta de liberación humana? ¿Qué contenidos incluye y quién los determina? ¿Quién educa: las familias, los medios de comunicación y las redes sociales en manos de multinacionales, los centros de enseñanza del Estado o privados, la publicidad comercial, la música mayoritaria, el cine, los libros...? ¿Cuándo se educa: en la minoría de edad, a lo largo de toda la vida...? ¿Se educa en todas partes o solo en las casas y escuelas? ¿Acaso no pasa la sociedad más tiempo frente a las pantallas y a unos contenidos delimitados por algoritmos determinados? ¿Por qué una educación y no otras? ¿Cómo se educa? Las siguientes páginas deben ayudarnos a tener herramientas para contestar a estas preguntas, hecho fundamental para que cada individualidad sea capaz de formular sus propios conceptos de forma crítica.

Los principios pedagógicos oficiales

Más allá de las fuentes secundarias, inabarcables y de relevancia cuestionable, entendamos el mundo en el que vivimos y a quienes delimitan los conceptos, su naturaleza y sus dimensiones. En primer lugar, es fundamental situarnos en un plano de realidad, el cual, al menos en ocasiones, no se transformó ni con el cambio de siglo ni con el paso de las décadas:

Con lamentable frecuencia la vida en la institución escolar ha estado presidida por la uniformidad, el predominio de la disciplina formal, la autoridad arbitraria, la imposición de una cultura homogénea, eurocéntrica y abstracta, la proliferación de rituales carentes de sentido, el fortalecimiento del aprendizaje académico y disciplinar de conocimientos fragmentados, incluso memorístico y sin sentido, distanciado de los problemas reales que lógicamente ha provocado aburrimiento, desidia y hasta fobia a la escuela y el aprendizaje. (Pérez, 1999, pp. 128-129)

Escribía el autor de la cita anterior sobre *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Probablemente, quien no entiende qué es el currículo oculto no es capaz de entender la educación que se desarrolla en los sistemas de enseñanza:

Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e insti-

tutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política. (Torres, 1998, p. 14)

Todo un cúmulo de valores y de una ideología afín al sistema se transmite a niñas y niños desde su más tierna infancia a través de todo tipo de circunstancias y hechos, siendo la escuela el lugar ideal para la reproducción de un currículo oculto, donde autoridad, silencio, incomunicación entre pares, horarios cuadrículados, inmovilidad, visión docente única de la realidad..., cuando no también etnocentrismo, patriarcado, capacitismo o aporofobia, pueden vivirse cotidianamente, sin que nadie lo remedie, al acontecer bajo los muros de aulas donde quien manda, en último término, es una sola persona. Todo ello, por lo general, no está escrito en ningún lugar, no se abordaría en la formación docente al no encontrarse en ningún temario, no se refleja en ninguna ley... Por ello, se perpetúa.

Los principios pedagógicos en sistemas occidentales fueron perdiendo la violencia física directa como fundamento educativo, y el cuadro *La letra con sangre entra*, de finales del siglo XVIII, de Goya ya no es la norma. Ahora, calificaciones, juicios y etiquetas son corrientes, dentro de la dictadura de la normalidad, con innovaciones clasificadoras del tipo «altas capacidades» o trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Esta última, como decía Ken Robinson, en el pasado «no era una enfermedad disponible. Las personas no sabían que podían tener eso» (Tslapablo, 2012), con lo cual no era una condena posible con atributo de presunta científicidad, ni algo sobrediagnosticable.

Es posible considerar los principios pedagógicos que sustentan tanto la educación en general, como la que acontece en los encierros de enseñanza, como un dogma no rebatible, o analizar las formas de vida actuales y las repercusiones que tienen en la educación, junto a prácticas establecidas sin mayor cuestionamiento general que se presentan incluso como científicas y «por el bien del niño y de la sociedad, pero que en realidad pueden

ser más que nada modos de "echar a perder" a los niños» (García, González y Pérez, 2014, p. 7).

Para quienes investigaran sobre educación de forma crítica, incluyendo las aportaciones de la sociología en dicho sentido, la enseñanza no sería un ente ambiguo que emerge de la nada, sino un poder que «se ejerce sobre niños, colegiales, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia» (Foucault, 1992, p. 36). Esta cita, y el tono general de algunos fragmentos de la obra de Foucault, permite enlazar con las teorías de Bowles y Gintis, o de Willis, así como con la noción de «currículum oculto», planteada por Illich (Urraco-Solanilla y Nogales-Bermejo, 2013, p. 154).

Quien marca más allá de la historia de la educación, de las tradiciones, de las religiones o del capitalismo de siempre ejerce un poder omnipresente, y tampoco es un sujeto desconocido o indeterminado:

El neoliberalismo no es solo un discurso, ideología o política determinada en un ámbito específico. Es mucho más que eso. Es toda una filosofía acerca de cómo organizar la sociedad y las relaciones entre los individuos, las asociaciones, corporaciones y empresas y los poderes públicos; entre el mundo de lo privado y el mundo de lo público. Es, pues, algo más que un simple discurso que unas determinadas personas hacen desde un punto de vista económico o sobre cuestiones estrictamente económicas o relativas a la gestión empresarial. (Viñao, 2001, p. 2).

Trascendiendo de lo general a lo particular, hay ocasiones donde quienes marcan las políticas –en la educación y en demasiados ámbitos más– quedan descritos explícitamente en los preámbulos de legislaciones, cuando no en discursos políticos. Cuando mencionan calidad, equidad, valores específicos como la igualdad de oportunidades y de género, educación inclusiva, aprendizaje permanente, flexibilidad y orientación, esfuerzo y participación, no violencia y derechos, espíritu emprendedor..., sospechosamente, todo ello no suele referirse a fantásticas ideas fruto de las investigaciones de los Estados para incluir en sus

sistemas de enseñanza, sino de discursos y presuntas políticas que se deciden más allá de las fronteras de la mayor parte de las administraciones, que serían incluidas en sus legislaciones locales para una presunta mejora de la «calidad educativa» (Nadal, 2015).

Si el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio, la Organización Internacional de Normalización (también llamada Organización Internacional de Estandarización, conocida por sus siglas en inglés: ISO) o el Consenso de Washington no aparecen por lo general en las legislaciones, es de agradecer que una derogada normativa como fue la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre)¹ nos explicitara en su preámbulo quiénes marcaban el camino: el Proyecto de Indicadores de la Educación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), PISA (Programme for International Student Assessment, también de la OCDE), Eurostat (Statistical Office of the European Communities), en relación con los indicadores educativos de la Estrategia Europa 2020, la Unión Europea, la Comisión Europea, la Estrategia Europea para un crecimiento inteligente, la Recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

El catedrático de Sociología Mariano Fernández Enguita, al igual que afirma que «es inviable sustituir al profesor por la inteligencia artificial» (2023) –opinión que el futuro determinará–, acertó en su concepto previo de la reforma de la enseñanza como síndrome permanente, hecho que no solo acontece en el Estado español. Los principios pedagógicos –y no solo– de las reformas de enseñanza –y de la educación en sí– vienen marcados por Estados Unidos, «que a través de su dominio de los organismos internacionales ha logrado siempre exportar sus reformas al conjunto de Occidente» (Fernández, 2000, p. 218). Se reforma la

1. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>

enseñanza para no reformar el resto de aspectos sociales, pero ¿dichas reformas cambian realmente algo en la educación, o acaso son un mero discurso recurrente?

No deja de ser curioso que el consenso sobre la necesidad de las reformas incluya a sectores con intereses y objetivos tan distintos como empresarios y trabajadores, administradores y padres, derechas e izquierdas, profesores y alumnos. Lo que sucede, en realidad, es que toda reforma se articula en dos planos, el del discurso y el de la práctica. El consenso se organiza en el plano del discurso, para lo cual se recurre siempre a consignas ambiguas como «educación para el desarrollo», «igualdad de oportunidades», «reto tecnológico» o «calidad de la enseñanza», que pueden ser interpretadas a su gusto por cada una de las partes. La reforma real se resuelve en el plano de la práctica, constituido por un entramado de relaciones de poder en el que este se distribuye de manera desigual. (Fernández, 2000, p. 222)

El modelo de globalización neoliberal marca, en la medida de lo posible, la educación en todos sus planos: Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial del Comercio, Unión Europea, OCDE, por supuesto los *lobbies* en los que se agrupan las multinacionales de todo tipo... Comparemos su ideología y entenderemos los valores de la educación en los Estados, de la vigente y de la que viene: estandarización educativa (¿la normalización de la que nos habló Foucault?); el desarrollo generalizado de indicadores de competencia, la invasión de una nueva religión tecnológica, independientemente de que provenga del expolio de la tierra y de la esclavitud humana; la descentralización, las reformas financieras (recortes), la libre elección de centro como presunta libertad, la eficacia gestora (sumisión a los recortes) y la flexibilidad (asunción de una autoridad incuestionable) (Carrera y Luque, 2016).

Leamos cualquier documento de las mencionadas organizaciones y efectuemos un contraste con los discursos de quienes ostentan los ministerios de Educación y las presidencias gubernamentales, y con las legislaciones. Así podremos mantener un

juicio individual crítico y fundamentado sobre quienes marcan qué es la educación y cuáles son los principios pedagógicos oficiales, que no tienen por qué coincidir con aquellos relacionados con una sociedad más justa e igualitaria, y sí hacerlo con la perpetuación del régimen imperante.

Educación, adolescencia, medios de comunicación, tecnologías y redes sociales

Si es usted docente, pregunte al alumnado cuántas horas pasa frente a una pantalla. Si es usted madre, padre, abuela, abuelo o familiar de un menor, pregúntele lo mismo. Tras ello, puede preguntar lo mismo a dichos familiares o a amistades tuyas. Y ahora llega el momento de preguntarse cuántas horas pasa usted.

Los discursos a favor de la imposición de las tecnologías son tan antiguos como ellas, pese a que se les siga llamando nuevas, y, como vimos anteriormente, son alegatos absolutamente coincidentes con las instituciones de poder, según Martínez y Prendes (2005), pues pueden ser el catalizador que no solo provoquen la revisión del quehacer didáctico, sino del sistema en cuanto tal, y favorecer su transformación tanto metodológica como organizativa, son bienvenidas a la enseñanza (Ibíd., p. 1); es muy interesante la llamada de atención a la participación de los poderes públicos para la potenciación e incorporación de las TIC a todos los sectores sociales, culturales y productivos, como los proyectos impulsados por la Unión Europea, «eEurope» y «eLearning» (Ibíd., p. 19); además, la Unesco en 1998 propuso un Plan de Acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: las tecnologías para mejorar la calidad, la pertinencia y el acceso a la educación superior (Ibíd., p. 126); y las TIC son herramientas muy útiles para propiciar cambios en la población, que contribuyan a la conservación del medio ambiente (Ibíd., p. 239).

Mayoritariamente, quienes ejercen la docencia no parecen ofrecer resistencia, ni se cuestionan el origen de las tecnologías, ni otros tantos asuntos relacionados: el profesorado, sin variación «en el transcurso de estos años, siguió percibiendo que la incorporación de las tecnologías digitales incidían [*sic*] principalmente en facilitar el acceso a la información, en suscitar el interés y la motivación del alumnado y en promover la participación del alumnado» (López y Ortega, 2017, p. 104); «es remarkable el aumento significativo del número de docentes que aseveraron que las TIC mejoran la adquisición de conocimientos en su alumnado, son indispensables en la práctica educativa, e imprescindibles para desenvolverse en la sociedad» (Ibíd., p. 104); «al relacionar la incidencia positiva de las TIC entre el profesorado según el género, la situación administrativa, es decir, personal interino o definitivo en el centro, y la edad del profesorado, no se hallaron diferencias significativas en sus valoraciones» (Ibíd., p. 105).

Asumir la tecnología es tan sencillo como reproducir todos los discursos de la OCDE. Un ejemplo de ello lo encontramos en el «Estudio internacional de enseñanza y aprendizaje», TALIS (siglas en inglés de Teaching and Learning International Survey), promovido por la OCDE, y cuyas conclusiones pueden cortar y pegar los Estados en sus normativas. En el caso español, esta organización indica que, entre las acciones que puede realizar el profesorado en su actividad docente que miden su autoeficacia, está el «apoyar el aprendizaje estudiantil mediante el uso de la tecnología digital (por ejemplo, ordenadores, tabletas, pizarras electrónicas)» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, p. 263). La Fundación Telefónica nos lo indica diciendo que «el mundo digital está transformando las sociedades en las que vivimos y es en el ámbito de la educación donde mayor es su impacto» (Hernando, 2015, p. 3). Profesorado universitario (financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español) y revistas de alto impacto llegan a coincidir exactamente con las organizaciones internacionales: el uso de TikTok en los estudios superiores como fuente de motivación para el alumnado concluye con «una gran aceptación por parte del alumnado,

que considera que el aprendizaje compuesto por un alto componente digital motiva e implica a los alumnos de manera fructífera y efectiva, fomentando así el aprendizaje de una manera más significativa» (Yélamos-Guerra, García-Gámez y Moreno-Ortiz, 2022, p. 83).

Dado que es posible ir más allá del pensamiento único, intentemos aportar fuentes para comprobar que el *marketing* de la globalización no lo ha colonizado todo, e incluso podemos ser conscientes de que usan el *neuromarketing* hasta para vender juguetes a la infancia (Juárez, Tur-Viñes y Mengual, 2019). Las referidas preguntas sagradas del periodismo, o cinco, seis o siete uves dobles (w) –por su traducción del inglés–, de nuevo nos son fundamentales. La respuesta a la pregunta de «qué», hace ya tiempo que podría tener, como mínimo, un nombre: tecnologías para la relación, la información y la comunicación (TRIC), y es en este concepto donde, por ahorro, vamos a incluir a medios de comunicación y redes sociales.

La mayoría de la juventud española tiene un tipo de ocio mayoritario en su tiempo libre, basándonos en datos oficiales: móvil/tableta/ordenador, música, redes sociales y ver series/películas en internet; la edad media de acceso al primer móvil no llega ni tan siquiera a los 11 años, es aún a una edad algo inferior; casi todo el alumnado, en el caso español, de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ya tiene su propio *smartphone*; la mayoría del alumnado de ESO tiene por costumbre acudir al centro de enseñanza con su teléfono móvil, y algunos/as reconocen usarlo habitualmente durante las clases para fines no didácticos; casi toda la adolescencia de 1.º y 2.º de ESO se conecta todos los días a internet; un tercio de jóvenes entre 11 y 18 años ya pasa más de cinco horas diarias conectado a internet un día de semana cualquiera, la mayoría duerme con él móvil muy cerca y una quinta parte se conecta a partir de medianoche todos o casi todos los días; la gran mayoría de menores tiene WhatsApp, Instagram y TikTok; casi la mitad de niñas y niños usa internet y las redes sociales para no sentirse en soledad; las tasas de *sexting* (combinación inglesa de *sex* y *texting*, enviar mensajes de forma electrónica), de *grooming* (acoso y abuso sexual en línea), de ac-

ceso a pornografía como única educación sexual... son realmente preocupantes, basándonos en la información publicada por Unicef (Andrade *et al.*, 2021). Cuando lean esto, probablemente los datos sean aún más aterradores, salvo para todas las personas responsables de ello.

No es una cuestión de menores: en Estados como el español, ya podemos hablar de porcentajes superiores al 99% de hogares con un móvil en casa, con una gran mayoría que se conecta a internet a diario, desde los 16 a los 74 años, y la gran mayoría confía bastante o mucho en internet, por lo cual también compra en este medio (Instituto Nacional de Estadística, 2022). Las consecuencias de todo esto no debieran ignorarse.

Hablamos de adicción a internet como un deterioro en el control de su uso que se manifiesta como un conjunto de síntomas cognitivos, conductuales y fisiológicos (Roca, 2019); de adicción al móvil e internet en adolescentes y su relación con problemas psicopatológicos y variables protectoras (Vicente-Escudero *et al.*, 2019). Así, «en un planeta totalmente conectado con miles de millones de humanos premunidos de *smartphones*, seguimos enseñando que la competencia es la clave para crear valor y tener éxito en la vida. Nada más decrepito» (García, 2020, p. 406).

Distopía, tecnología y enseñanza van de la mano (Nadal y Carreras, 2021). Hay niñas y niños «que son nativos digitales, que prefieren estar frente a un dispositivo móvil a jugar con otros niños. Vemos adolescentes que son «alguien» por cómo se presentan ante las redes sociales y que muchas veces reflejan ser quienes no son» (Trujillo y Abraham, 2017, p. 616). Pero las consecuencias no se quedan aquí: la expansión tecnológica en sí y todo lo que implica imposibilita «seguir viviendo como especie en el futuro. Las variables principales que explican la vida están en peores condiciones con el crecimiento económico: agua, aire, vegetación, composición del suelo, clima, información genética, biodiversidad e ideodiversidad (Ecologistas en Acción, 2006, p. 6).

La realidad es que Facebook sabe que Instagram es tóxico para las adolescentes (Wells, Horwitz y Seetharaman, 2021); las conclusiones internas de Facebook se hacen eco de una serie de

estudios que implican a las redes sociales en una epidemia de problemas de salud mental entre los jóvenes (Gayle, 2021); las grandes empresas tecnológicas operan con un poder que está prácticamente fuera de control y no es sorprendente que continúen comerciando con menores, a pesar de que son conscientes de las enormes consecuencias negativas que experimentan niñas y niños al interactuar en sus autodenominadas redes sociales (Edgerton, 2021). Hasta el propio Instagram reconoce que puede ser un lugar donde la gente tiene experiencias negativas (Newton, 2021).

La extrema derecha aterrizó en TikTok, la red social de los menores (Rodríguez-Rata, 2020) donde los mensajes machistas, homófobos y racistas son constantes (Rovira, 2023). Nos encontramos ante una verdadera educación tóxica, un imperio de las pantallas en menores (Illescas, 2019), una dictadura del videoclip (Illescas, 2015), bajo otra camuflada como la dictadura del algoritmo (Gómez, 2021), que no es precisamente de esos algoritmos que probablemente obligan a aprender a niñas y niños en la asignatura de matemáticas en gran parte del planeta.

Tecnología y dominación (Amorós y Rodríguez, 2013), internet como una máquina totalitarista de vigilancia en la era del *big data* donde los dispositivos digitales han transformado el mundo de la juventud (Stancanelli, 2020). Y para quienes apuestan por otro mundo posible y libre de cualquier dictadura, de esclavitud y de adicciones, los datos del uso de las tecnologías digitales pueden ser denominados como aterradores y distópicos (Kemp, 2022). Comprobar la influencia de las multinacionales y de su uso del *big data* en las decisiones políticas de los votantes es espeluznante (Seadle, 2020).

¿Alguien podrá aportar algo de cordura? O ¿«no soportamos la realidad, no somos capaces de asumirla y, por tanto, nos sumimos entusiastas en el mundo de lo falso, nos sumergimos entregados en un mundo falso que nos conviene porque mejora, y mucho, el original»? (Albero, 2020, p. 43). No cabe duda de que las tecnologías pueden ser una excelente herramienta de enseñanza-aprendizaje, pero ¿es ético ignorar qué hay detrás de ellas y qué efectos están provocando? ¿Obedeceremos al poder o a una mo-

ral crítica basada en los derechos humanos? Si «tener a los jóvenes alienados, adormecidos e insensibilizados es un objetivo de primer orden para los poderosos» (Illescas, 2020), ¿qué harán al respecto sociedad, familia y educación? En Greystones, Irlanda, las asociaciones de madres y padres de estudiantes de las ocho escuelas primarias del distrito han adoptado un código de no uso de *smartphones*: escuelas y progenitores, en la ciudad del condado de Wicklow, tomaron la iniciativa en la primavera de 2023, en medio de la preocupación, pues estos dispositivos estaban alimentando la ansiedad y exponiendo a menores a material para adultos (Carroll, 2023). Es un ilusionante ejemplo de un pueblo entero tomando una acción conjunta sobre un tema grave.

El fracaso escolar

En *La economía de las desigualdades* (Piketty, 2015, p. 94), leemos que las empresas que se nos venden como el nuevo sector productivo (informática, comunicaciones, servicios tecnológicos varios) valoran la alta cualificación, mientras que un «sector importante de la población –al cual ni el sistema educativo ni la experiencia personal pudieron brindar estas calificaciones– se ve relegado a sectores de baja productividad –servicios a terceros, gastronomía, comercio, etc.–, o bien al desempleo o subempleo».

En este sentido, Antonio Rodríguez-Campra fue presidente de la Confederación Española de Centros de Enseñanza, una organización empresarial del sector de la enseñanza que reúne a miles de centros privados y concertados de toda España, fundada en la España preconstitucional de 1977. Sus palabras, eran explícitas:

Tenemos muchos más fracasados escolarmente que puestos de trabajo no cualificados, que sería realmente su salida natural, por tanto, la diferencia entre este fracaso escolar y los puestos de trabajo no cualificados que vamos a ser capaces de crear, nos crea un margen de personas que no van a tener trabajo en toda su vida. (*ChannelActualidad*, 2011)

Si meros conceptos teóricos, como desempleo estructural y tasa natural de desempleo (Yarce, 2010), muestran como dichos

hechos no son fallas del sistema, sino el sistema en sí mismo, ¿qué podríamos decir del fracaso escolar? ¿Fracasa el sistema, o está diseñado para generar víctimas que, efectivamente, desarrollarán empleos no cualificados o no tendrán trabajo en su vida?

La propia Presidencia del Gobierno de España lo reconoce: «En España, la pobreza se hereda: quien ha nacido y crecido en la pobreza muy probablemente será pobre de adulto. [...] La educación es, así, la principal herramienta para salir de la pobreza actuando como pieza clave del "ascensor social", un ascensor que, sin embargo, no funciona del todo bien en nuestro país» (Gobierno de España, 2020). Asimismo, «existe un claro gradiente socioeconómico en los resultados educativos. La diferencia en abandono educativo temprano entre los estudiantes con menos y más recursos es de 7,5 veces, y en repetición de 5,5 veces» (Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil, 2020, p. 1).

Los análisis oficiales se repiten con el paso de los años, siempre bajo los mismos parámetros neoliberales: la mayoría de menores en «situación de pobreza viven en hogares en los que la persona principal no pudo acceder a un título universitario» (Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil, 2023, p. 32). Creer en este tipo de discursos implica, en el caso español, que este haya liderado la tasa europea de sobrecualificación (Eurostat, 2021). Sumemos a ello que un título universitario de cuatro años no es exactamente el requisito laboral que solía ser, y las empresas están comenzando a depender menos de ese filtro en la contratación, que, pese a ello, sigue siendo un obstáculo para la presunta igualdad de oportunidades (Lohr, 2022).

De la actualidad al pasado, el conjunto de elementos de la teoría sobre el fracaso escolar –entendiendo los mecanismos del sistema de enseñanza de selección social, imposición y legitimación de la dominación de clase– se confirma y perpetúa década tras década, bajo eufemismos de todo tipo, y, por supuesto, siempre quienes gestionan las desigualdades –en un hecho no precisamente científico– serán quienes acabarán con ellas, en un proceso de fe aún vigente; en lo mencionado, hay que reseñar que entre quienes «forjaron la disciplina de la sociología del fracaso escolar en la línea de la transmisión de saberes escolares, se

encuentran Pierre Bourdieu, Viviane Isambert-Jamati, Lucien Tanguy, Bernard Lahire y el grupo de ESCOL, Universidad de París 8» (Zambrano, 2016, p. 18). Hablamos de bastantes años atrás.

Tener que recurrir a los clásicos quizás debiera hacernos cuestionarnos el neoliberalismo educativo:

La muy limitada movilidad social en la mayoría de sociedades capitalistas, los mecanismos de interacción sociedad-escuela-clase social en la gestación del fracaso escolar, los componentes ideológicos (explícitos y tácitos) que incorpora el sistema escolar, el peso de los intereses capitalistas en la configuración de las políticas educativas... No se puede entender el éxito electoral de las políticas neoliberales ni la diferenciación social entre colectivos de asalariados sin entender el papel que ha tenido el sistema educativo en la producción de conciencias y en la legitimación de desigualdades, en el fuerte individualismo que caracteriza a la población educada. Hoy, cuando asistimos a una nueva ofensiva del capitalismo neoliberal, es más necesario que nunca repensar el papel de la educación y su interrelación con la dinámica de acumulación. Y en este sentido los «viejos» trabajos de Bowles y Gintis continúan ofreciendo un punto de partida básico para repensar la cuestión. (Recio, 2014, pp. 218-219)

Si la escuela es un aparato ideológico del Estado (Baudelot y Establet, 1999), él mismo Estado reconoce una y otra vez que «persisten las diferencias de clase tanto en el riesgo de fracaso escolar como en las posibilidades de cursar estudios universitarios» (Pérez, 2021, p. 95). España lidera la tasa de abandono escolar temprano en género masculino en la Unión Europea (Ibíd., p. 37) y, realmente, quizás habría que ir más allá del concepto clásico de fracaso escolar, donde el sistema de enseñanza institucionaliza mayoritariamente el destino de personas que ya estaban condenadas –o eran privilegiadas– por sus orígenes, normalizando toda una serie de cuestiones, como diría Foucault (1992), e inculcando otras de forma solapada (Torres, 1998).

¿El sistema de enseñanza fracasa, o ya hace mucho tiempo que delegó en otros aparatos ideológico-tecnológicos, que hoy inculcan el pensamiento neoliberal del sistema (Illescas, 2020)?

Con datos oficiales, de nuevo el catedrático Mariano Fernández Enguita nos ilustraba cuando recogía que las encuestas de juventud en España revelan que los estudios son uno de los asuntos de menor importancia en la vida de la juventud, encabezando la enseñanza la lista de instituciones cuyas normas pueden ser violadas, de modo que trampear en exámenes y oposiciones está mucho mejor visto que diversas faltas e incluso delitos. «Este desapego parece volverse cada vez más profundo. De acuerdo con los datos del Injuve, la proporción de jóvenes dispuestos a continuar o reanudar estudios cayó espectacularmente» (Fernández, 2011, p. 735).

No es ninguna novedad –aunque leyendo sobre educación hoy en las publicaciones de presunto impacto lo pareciera– que el campo de la enseñanza es uno de los lugares privilegiados de la ideología dominante, el instrumento llamado a proporcionar los medios para el cumplimiento de lo que le encomiende el sistema, generando una pirámide educativa en la cual, a medida que se suben los escalones del sistema escolar, el número de quienes quedan decrece; nos dirán que es natural, que la vida es lucha y competición, que las cualidades humanas se distribuyen de distintas formas..., pero año tras año, el tren que sería el sistema de enseñanza ve apearse a la gran mayoría de estudiantes en estaciones intermedias, de una forma según la cual fuera forzoso «admitir la desigualdad inevitable de los dones» (Lerena, 1989, p. 24).

¿Es el fracaso escolar realmente un engaño, una auténtica cortina de humo para cronificar las desigualdades de clase? ¿Es posible ignorar hoy la clase social y, en sí, cualquier análisis interseccional sobre fracaso escolar y de cualquier disciplina de estudio? Como escribía el catedrático de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid Julio Carabaña, es posible analizar el fracaso escolar como una cuestión administrativa bastante arbitraria, «que no refleja el aprendizaje de los alumnos y carece de validez y de fiabilidad como indicador de la calidad de la enseñanza. Más aún, en la medida en que tiene consecuencias sociales, su arbitrariedad es una grave injusticia» (Carabana, 2009, p. 76).

Atendiendo a la profesora titular de la Universidad de Cádiz, Rosa Vázquez:

El fracaso escolar y el abandono educativo son dos asuntos que suscitan una gran preocupación y se reconoce como un problema público y social, nacional e internacional, al que hay que dar respuestas. España se sitúa con un porcentaje de un 17,3 % (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) en abandono educativo temprano. Pese a la progresiva reducción, no constante, que ha experimentado (del 36,4 % en 1994 al 17,3 % en 2019), el porcentaje está aún distanciado de la media europea que se sitúa en el 10,6 %, y también con respecto a los objetivos establecidos por la Comisión Europea para el año 2020, que fija la tasa en un 10 % (Comisión Europea, 2010). España, en el marco de esta estrategia, y desde el 2011, se ha propuesto reducir la tasa de abandono educativo prematuro por debajo del 15 %, como queda recogido en los Programas Nacionales de Reforma del Ministerio de Hacienda.

Unido a los datos que nos ofrecen los organismos nacionales e internacionales, contamos con un corpus amplio de investigaciones y estudios. En este sentido, han sido numerosos los que hasta la fecha se han desarrollado y constituyen un soporte relevante para la explicación y comprensión de dichos fenómenos. El conjunto de trabajos realizados a nivel nacional e internacional aporta factores que intervienen en el abandono educativo. Tomadas en su conjunto y asumiendo las similitudes y las diferencias entre las mismas, estas investigaciones dan cuenta de factores que tienen que ver con el nivel social, cultural y económico de la unidad familiar, el origen social y económico del estudiantado, la inmigración y ser estudiante inmigrante, el género, el rendimiento académico, las características del alumnado, las características de las escuelas, el contexto comunitario y social, etc. (Bernardi y Requena, 2010; Breen y Jonsson, 2005; Calero, 2007; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Entorf y Minoiu, 2005; Escudero, 2005; Escudero, González y Martínez, 2009; Ferrer, Castel y Ferrer, 2006; Finn y Rock, 1997; Marchesi, 2000, 2003; Mora, 2010; Moriña Díez, 2007; Romero y Hernández, 2019; Rumberger y Ah Lin, 2008; Witte *et al.*, 2013). Los factores que intervienen, en mayor o menor grado, dibujan un mapa complejo, si bien los modelos estadísticos que puedan establecerse a partir de aquellos solo pueden sugerir, pero no probar conexiones causales (Rumberger, 2001, p. 9). Este estado de factores necesita las voces

del estudiantado, que es en quien al final se materializa el fracaso y el abandono. (Vázquez, 2020, pp. 268-269)

Volvemos al inicio de este capítulo, cuando mencionábamos desempleo estructural y tasa natural de desempleo, puesto que pareciera que un fracaso escolar del 10% fuera una especie de cuestión natural y estructural asumida por el sistema, en este caso, europeo. Además, hemos de tener cuidado con justificaciones psicologicistas del fenómeno, puesto que, como escribía el catedrático de la Universidad de Valladolid Anasasio Ovejero:

La psicología ha estado a menudo al servicio del statu quo, hasta el punto de que, a veces, cuando encontraba datos no coincidentes con la ideología conservadora que defendía, cambiaba las pruebas a utilizar para mostrar una realidad acorde con sus supuestos ideológicos. Así, como muestra Ian Parker (2010, p. 69), cuando las mujeres en Estados Unidos obtenían mejores puntuaciones que los varones en los test de inteligencia, estos fueron modificados para eliminar tales diferencias. (Ovejero, 2020, p. 91)

El fracaso escolar va bastante más allá, a mi juicio, de los suspensos y de las notas numéricas que impone el sistema. Incluye toda una serie de frustraciones, sufrimientos, imposibilidad de acceso a estudios y futuras profesiones, reproducción de injusticias de clase, arbitrariedades, juicios y condenas basados en memorizaciones y exámenes escritos, incompatibilidades con autoridades docentes y escolares, diagnósticos basados en un alto número de pruebas estandarizadas sin mayor sentido que el de eliminar posibilidades de educación inclusiva... Hablamos hasta de violencia generada por verse en lugares en los cuales no se encuentra ningún sentido en permanecer, hasta de consumo de drogas, y no solo en estudiantes, sino también en profesorado. El último informe de la Junta Internacional de Estupefacientes (2021, p. 29) sitúa a España, por segundo año consecutivo, a la cabeza internacional en el consumo de ansiolíticos y antidepresivos: «las benzodiazepinas que más se consumieron en 2019 fueron el alprazolam, el lorazepam, el diazepam, el clonazepam,

el bromazepam, el lormetazepam y el estazolam». Hay otras muchas realidades no especialmente difundidas, como que «el 45% de los funcionarios consume casi a diario ansiolíticos, antidepresivos o somníferos; [...] el perfil más habitual: mujer de entre 45 y 54 años, trabajadora de la sanidad o de un centro educativo» (Viaña, 2022).

El síndrome del profesor/a quemado/a ¿es fracaso escolar o se incluirá dentro de lo natural y estructural? El aumento de casos de ansiedad o depresión en el personal docente es un hecho alarmante (Ruiz, 2023). En el alumnado:

La depresión es una de las principales causas de enfermedad y discapacidad en los adolescentes y el suicidio es la segunda causa de defunción entre los 15 y los 19 años. Los trastornos de salud mental explican un 16% de la carga mundial de morbilidad y lesiones en las personas de entre 10 y 19 años. La mitad de todos los trastornos de salud mental en la edad adulta comienzan antes de los 14 años, pero en la mayoría de los casos no son detectados ni tratados. (Organización Mundial de la Salud, 2022)

Mientras tanto, el sistema, como juez y parte, puede declararse absuelto, inocente, frente a sus propios datos, tan contundentes como preocupantes año tras año, con fundamentaciones como la que sigue:

El retraso en la graduación o el abandono de los estudios no son necesariamente síntomas de fracaso estudiantil o institucional. En algunos países, los estudiantes trabajan a tiempo parcial (lo cual puede potencialmente retrasar la graduación) o abandonan la carrera y se incorporan al mercado laboral ya que la empleabilidad es alta. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 54)

Tanto alumnado, y sus familias, como profesorado, y también sus familias, así como en conjunto la sociedad –entendida esta ahora como el conjunto de personas que no se encuentran en las jerarquías– sufre el fracaso escolar. No es una cuestión de análisis simple, pero no es especialmente complejo comprobar

quiénes son los que padecen las consecuencias. Un mayor número de personas tituladas no sería solución alguna, pues de qué sirve si no conlleva la realidad de la obtención de un empleo (ya vimos la sobrecualificación) o de un trabajo digno.

El fracaso escolar como tal es un fracaso realmente social, y no afecta a la perpetuación del régimen vigente dentro de su perspectiva de las personas como recursos humanos, bajo mi punto de vista.

Sociedad y educación: un desafío permanente

«Las gentes no trabajan en nuestro país para los explotadores ni para el enriquecimiento de los parásitos, sino para sí mismos, para su clase, para su propia sociedad».

«Hemos estipulado en nuestra Constitución que nuestro país es independiente, soberano, neutral y pacífico para que nuestra sociedad pueda vivir en paz».

«Es necesario señalar que la vigencia de una democracia sólida y estable como la que estamos construyendo requiere un desarrollo económico, social e educacional cuyos frutos alcancen en medida suficiente a toda la población».

¿Estamos de acuerdo con las frases de los párrafos anteriores? ¿Hasta cuántos conceptos ambiguos son usados en las distintas lenguas que existen? ¿Cuántos dictadores se pueden apropiarse de conceptos como el de sociedad, familia y educación? El primer párrafo es de Stalin (1935); el segundo de Pol Pot (1978); el tercero está firmado por Pinochet en la Constitución de la dictadura chilena (1980). La historia es básica para analizar todo tipo de cuestiones, e incluso para conocer si realmente hay evolución social..., si acotamos tanto lo que entendemos por evolución como lo que entendemos por social. Consensuar que los tres personajes mencionados en este párrafo fueron auténticos criminales no pareciera de difícil consenso.

Los análisis idílicos de sociedad y educación serán aquellos que se encuentren en los intelectuales de consumo (Fortes, 2010), en

cuyos análisis los problemas mencionados en este libro pueden ignorarse bajo constructos estadísticos, o bajo bellos discursos de educación inclusiva, sostenible e igualitaria; siendo ambos análisis de difícil contraste con las fuentes primarias que constituyen los datos oficiales. Las legislaciones de los países suelen ser un cúmulo de discursos en la línea de la clase política que las promulga.

En el preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) –y de tantas otras– encontramos diversos ejemplos de ello:

Como comenzaba afirmando la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. Mientras que para cualquier persona la educación es el medio más adecuado para desarrollar al máximo sus capacidades, construir su personalidad, conformar su propia identidad y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica, para la sociedad es el medio más idóneo para transmitir y, al mismo tiempo, renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.

[...] Los años que han pasado entre la aprobación de la LOE (2006) y la actualidad no han transcurrido en balde: la crisis económica ha supuesto cambios importantes en el papel de la educación y en la percepción que la sociedad tiene de esta. La educación ha sufrido la crisis, ha padecido –especialmente, la de titularidad pública– sus recortes, pero, a la vez, ha servido de refugio para muchas personas y ha revalorizado su papel: en un contexto de muy alto paro juvenil se ha reducido significativamente la tasa de abandono temprano de la educación y la formación y se han incrementado las tasas de escolarización en las edades no obligatorias, especialmente

en formación profesional. La propuesta legal que se presenta quiere consolidar y profundizar esta última tendencia y vincularse a las demandas de mayor participación y reconocimiento en el currículo de los movimientos sociales que la crisis ha impulsado. La educación debe aumentar su implicación en la sociedad y en el tejido productivo, apostando por la formación profesional y por la revitalización de los órganos de participación y no limitar su papel a la generación de personas egresadas.

No busquemos en esta legislación capitalismo, salud mental, benzodiazepinas, fracaso escolar, drogas, adicción a las tecnologías, alienación, memorización o profesorado quemado, pues no lo encontraremos, puesto que, en el mundo ideal de los sistemas de enseñanza, con lengua, matemáticas, ciencia y tecnología, los problemas desaparecen y las clases sociales ya no existen; la escuela ya no es un mecanismo de reproducción social y hay igualdad de oportunidades, dentro de un régimen económico fantástico, donde la globalización y la OCDE no se mencionan. Y todo es muy democrático, hasta 18 veces lo encontramos en la LOMLOE. Nos aproximamos a la realidad cuando, por ejemplo, leemos la Disposición transitoria segunda, de acceso a la universidad, de dicha normativa:

La calificación obtenida en la prueba que realicen los alumnos que quieran acceder a la universidad a la que se refiere el artículo 36 bis de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo tras la redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, será la media aritmética de las calificaciones numéricas de cada una de las materias y, en su caso, de la materia Lengua Cooficial y Literatura, expresada en una escala de 0 a 10 con dos cifras decimales y redondeada a la centésima. Esta calificación deberá ser igual o superior a 4 puntos, para que pueda ser tenida en cuenta en el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado.

La calificación para el acceso a estudios universitarios de este alumnado se calculará ponderando un 40 por 100 la calificación de la prueba señalada en el párrafo anterior y un 60 por 100 la calificación final de la etapa. Se entenderá que se reúnen los requisitos de

acceso cuando el resultado de esta ponderación sea igual o superior a cinco puntos.

La calificación obtenida en cada una de las materias de modalidad de la prueba señalada anteriormente podrá ser tenida en cuenta para la admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado cuando tenga lugar un procedimiento de concurrencia competitiva.

Es posible comprobar, si atendemos al conocimiento que nos da la educación comparada, que estas pruebas de acceso, antipedagógicas, a la universidad son un hecho común en gran parte de los Estados. Aquí ya se olvidan el bienestar individual y el colectivo, y todo se juega a una carta; la personalidad propia ya no importa y se pierde la identidad personal para vomitar unos contenidos en unos exámenes. Así, en la juventud se configura una comprensión de la realidad basada en las calificaciones que les den. Todos los bellos discursos legislativos se pierden si no logras la nota de acceso a los estudios que desees, por no hablar de que la mayoría ya quedó en el camino. Pero ¿es esta competitividad fruto de una voluntad de la sociedad o de un sistema no precisamente determinado por la sociedad?

En demasiadas ocasiones, se habla de la sociedad de una forma ambigua, como si no fuera jerarquizada, piramidal, globalizada, estructurada en clases sociales, en castas, o como se le quiera llamar. Cuando se parte de los análisis de quienes están en la cúspide del sistema, de las clases privilegiadas, hasta cierto punto será normal no cuestionar lo que realmente acontece, pues si de cuestionar se pasara a transformar, quizás el sistema de desigualdades que sostiene a los intelectuales a su servicio podrían tambalearse, y con ello, caer.

Seguir leyes, normas, imposiciones de organizaciones estatales o internacionales, ignorar intereses macroeconómicos, los orígenes de energías, materias primas y productos... es a lo que nos condenaron en esta sociedad:

Probablemente sea el tema más crucial de nuestra existencia, esto es, la sociedad en la que vivimos, las relaciones económicas dentro de las que funciona y el sistema de poder que define las maneras, lo

permitido y lo prohibido de nuestra conducta. Después de todo, la esencia de nuestra vida consiste en el funcionamiento político de la sociedad en la que nos encontramos.

De modo que no puedo responder a la pregunta acerca de por qué me interesa; solo podría responder mediante la pregunta respecto de cómo podría no interesarme. (Chomsky y Foucault, 2006, p. 21)

Sin entender de política y de economía, es difícil concretar un concepto de sociedad. Organizaciones internacionales, Estados y sus distintos aparatos, relaciones de poder, neoliberalismo, redes de comunicación, multinacionales e incluso historia, antropología, sociología y análisis de las tradiciones, por no hablar del colonialismo físico, cultural y también económico, pasado y presente, no son temáticas precisamente que haya que ignorar. La enseñanza ocupa un papel que le otorgó el sistema:

Sabemos, desde Michel Foucault, que la vigilancia ocupa una posición central en la organización de las sociedades modernas. Estas son «sociedades disciplinarias» donde el poder, por medio de técnicas y de estrategias complejas de vigilancia, busca ejercer el mayor control social posible.

Esta voluntad por parte del Estado de saberlo todo sobre los ciudadanos está legitimada políticamente por la promesa de una mayor eficacia en la administración burocrática de la sociedad. Así, el Estado afirma que será más competitivo y, por lo tanto, servirá mejor a los ciudadanos si los conoce mejor, de la forma más profunda posible. (Ramonet, 2016, pp. 20-21)

Adam Smith, el padre del capitalismo doctrinal (Moccia, 2012), afirmaba que quienes poseen la sociedad hacen la política y quienes poseen los espacios diseñan la arquitectura de la política en función de sus intereses, independientemente de los daños que podrían ocasionar en la mayoría de la población. Mientras que hoy, con el poder en manos de instituciones financieras y multinacionales, el resultado de todo ello viene a ser el mismo (Chomsky, 2013).

Con todo lo expuesto hasta el momento, ¿puede la población general, si acaso entendida como sociedad, exigir, a un sistema de enseñanza erigido como mecanismo de control y selección social, que no ejerza para aquello para lo que fue designado? ¿Es posible que una institución del Estado no obedezca a su amo?

Un concepto de educación como algo independiente de los poderes, como algo al margen de las mencionadas jerarquías que ordenan y mandan, quizás sí podría tener un efecto emancipador, pero la historia muestra y demuestra que...

...los gobiernos se han cuidado siempre de dirigir la educación del pueblo, y saben mejor que nadie que su poder está totalmente basado en la escuela y por eso la monopolizan cada vez con mayor empeño. Pasó el tiempo en que los gobiernos se oponían a la difusión de la instrucción y procuraban restringir la educación de las masas. Esa táctica les era antes posible porque la vida económica de las naciones permitía la ignorancia popular, esa ignorancia que facilitaba la dominación. Pero las circunstancias han cambiado: los progresos de la ciencia y los multiplicados descubrimientos han revolucionado las condiciones del trabajo y de la producción: ya no es posible que el pueblo permanezca ignorante; se le necesita instruido para que la situación económica de un país se conserve y progrese contra la concurrencia universal. Así reconocido, los gobiernos han querido una organización cada vez más completa de la escuela, no porque esperen por la educación la renovación de la sociedad, sino porque necesitan individuos, obreros, instrumentos de trabajo más perfeccionados para que fructifiquen las empresas industriales y los capitales a ellas dedicados. Y se ha visto a los gobiernos más reaccionarios seguir ese movimiento; han comprendido que la táctica antigua era peligrosa para la vida económica de las naciones y que había que adaptar la educación popular a las nuevas necesidades. (Ferrer, 2010, p. 62)

Si desafiar es retar, provocar a singular combate, batalla o pelea..., ¿qué sociedad confronta a qué educación? ¿La población exige al sistema de enseñanza una educación que genere una sociedad mejor, basada en los derechos humanos, en la igualdad,

por la ecología, la igualdad económica, de género y de oportunidades reales? O, por el contrario, ¿madres y padres pretenden un servicio formativo según el cual su descendencia pueda competir en el sistema, con los empleos de mayor remuneración, fama y prestigio, independientemente de todo lo demás?

Hablamos de la mística del producto nacional bruto por encima de cualquier otro indicador social, del despilfarro hasta en los países pobres, de abundancias de lo superfluo, de la sobreexposición de hedonismos hipócritas, de la producción industrial de las diferencias, de culturas mediáticas y de redes sociales marcadas por algoritmos, de pseudoacontecimientos y neorrealidades de tiempos y caracteres limitados, de sociometría, de alienación contemporánea en la anomia de la sociedad de consumo (Baudrillard, 2009). Cantaba Rosa León, con letra de Luis Eduardo Aute, de forma premonitoria, hace más de 50 años:

Rezan las leyes básicas, de una curiosa ética,
que el hombre es una máquina, consumidora intrépida.
Compre electrodomésticos, dicen los nuevos místicos,
es el gran signo de éxito, del «homo sapientísimo».
Producto, consumo, este es el triste tema de esta canción.

El artículo único, en la Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, de la LOMLOE, punto uno bis k), afirma, como uno de los fines de la educación, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. Quizás debiera cuestionarse si esto último no es exactamente así, y si acaso esa preparación no es para una sociedad realmente de la alienación, de la ignorancia, del desconocimiento y de la incultura, como sostienen distintos profesores universitarios (Brey, Innerarity y Mayos, 2009).

Escribía Feuerbach, y recogía Guy Debord en *La sociedad del espectáculo*, que se «prefiere la imagen a la cosa, la copia al original, la representación a la realidad, la apariencia al ser...»; lo que

es 'sagrado'... no es sino la ilusión, pero lo que es profano es la verdad» (1998). Por su parte, Pierre Clastres (2010), antropólogo y etnólogo francés, y antiguo director de investigaciones en el Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) de París, se cuestionaba, en *La sociedad contra el Estado*: ¿puede plantearse seriamente un interrogante sobre el poder? La sociedad, como ente autónomo, ¿podría autogestionarse, y con ello, tener una educación realmente acorde a sus necesidades, y no a las del mercado? El catedrático de Teoría Social de Ramapo College de Nueva Jersey (Estados Unidos), Murray Bookchin y otros autores consideran mucho de lo que llamamos política como gobierno del Estado, planteándose una sociedad contra la política (Errandonea, 1993).

Ignorar la sociedad del rendimiento y cómo el neoliberalismo impregna nuestras vidas (Friedrich *et al.*, 2018), la sociedad autófaga y el capitalismo, implica desmesura y autodestrucción (Jappe, 2019), y probablemente no sea el camino correcto.

Si la educación desafía a la sociedad y la sociedad desafía a la educación, sin tener el foco en las estructuras de poder, sociedad y educación corren el riesgo de culparse mutuamente en beneficio del sistema, que alimentará el proceso bajo ese «divide y vencerás» de Julio César o Napoleón y siempre estará ahí para recetar diagnósticos varios y benzodiacepinas, llamando estar sano o cuerdo a la adaptación a un sistema enfermo.

Familias y educación

En términos económicos, el Estado español ha sufrido una infrafinanciación histórica en políticas específicas para las familias. Mientras hoy es habitual ver familias de todo tipo (las formadas por parejas de hecho, las formadas por una sola persona progenitora, las formadas por personas pertenecientes a los colectivos LGTBI, aquellas en las que uno o ambos miembros de la pareja tienen hijas o hijos de uniones anteriores, las familias adoptivas o acogedoras, las procedentes de otro Estado o territorio, o en las que alguno o algunos de sus integrantes residen fuera del territorio nacional, o las familias entre personas que proceden de entornos culturales o étnicos diferentes), el avance del feminismo, de los derechos LGTBI o la creciente demanda de cuidados por el progresivo envejecimiento de la población constituyen cambios significativos. Todo lo anterior, no es propio, sino literalmente tomado de la exposición de motivos del Proyecto de Ley de Familias del Congreso de los Diputados (2023).

El artículo 23 de dicha disposición decía que las administraciones públicas competentes impulsarían medidas para garantizar que todas las personas responsables de educar a menores tengan acceso a recursos materiales, sociales, psicológicos y culturales adecuados, y deberían orientar su acción a eliminar las barreras que impidieran el acceso a estos recursos; en particular, deberían tender a la universalización de los apoyos necesarios

para que menores de edad de familias vulnerables pudieran ejercer plenamente y en condiciones de equidad su derecho a la educación obligatoria, incluyendo programas de becas, libros de texto, material escolar, comedor, transporte escolar o actividades extraescolares.

Igualmente, en las etapas y ciclos educativos no obligatorios, especialmente en la educación infantil, las administraciones públicas competentes deberían invertir los recursos suficientes para evitar las desigualdades de acceso. Sobre menores con discapacidad u otras situaciones de vulnerabilidad, las administraciones competentes asegurarían la atención temprana y facilitarían los apoyos educativos que garantizaran el derecho a la educación, favoreciendo y facilitando la escolarización, el apoyo y el refuerzo educativo, en los casos en los que fuera necesario, así como el apoyo y el asesoramiento a sus familias. En todos los casos de personas menores en riesgo de abandono escolar, las administraciones públicas competentes proporcionarían atención educativa específica, facilitando orientación personalizada y refuerzo educativo, así como atención psicológica con el objetivo de reintegrarlos a la dinámica educativa.

Lo cierto es que, pese a todo el importante desembolso público que supondría la implantación de las políticas mencionadas, más allá de la ampliación del cheque bebé de 100 euros mensuales para aquellas familias que tengan menores de entre 0 y 3 años, en los Presupuestos Generales del Estado Español de 2023 «no se especificaron cantidades para otras políticas concretas» (Rodríguez, 2023). Desde la instauración del Gobierno de España desde enero de 2020, y con la convocatoria de elecciones generales para 23 de julio de 2023, la mencionada ley y 60 más «se pararon por completo y, en consecuencia, quedan oficialmente decaídas» (Cánovas, 2023).

La realidad es que la Encuesta de Población Activa –y documentos similares en los distintos países– puede proporcionarnos informaciones para entender situaciones contextuales que nos hagan comprender el mundo en el que vivimos. En el caso español, la tasa de paro de menores de 25 años era del 30% en el primer trimestre de 2023, lo cual indicaría que prácticamente

un tercio de dicha población no podría establecer una vida independiente al no tener ingresos (Instituto Nacional de Estadística, 2023a). España encadenó en dicha fecha seis meses liderando el desempleo de los países industrializados de la OCDE, ocupando el segundo lugar con la tasa de desempleo juvenil más elevada, cuatro décimas por debajo de Grecia (García, 2023).

Si la crisis económica, los problemas de índole económica, la sanidad, el paro, los problemas relacionados con la calidad del empleo, los problemas políticos en general y la vivienda son las preocupaciones que más afectan a la población residente en el Estado español, la educación ya está justo tras ellas, apenas considerándose las limitaciones en las relaciones sociales y familiares, o el aumento de odio, violencia y agresiones homófobas. La gran mayoría de la población no conocía a la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, y aproximadamente la mitad no está casada, ni siente simpatía por ningún partido político, y se considera de clase media (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2023).

Pensando en los abuelos y las abuelas, en España se considera que sus dos contribuciones mayoritarias a la sociedad son ayudar económicamente y cuidar de otros miembros familiares, en una sociedad donde mayoritariamente se convive con familiares menores de 35 años. Se estima que la juventud trata a las personas mayores con indiferencia, pues no les interesan. En general, los hijos atienden hoy a sus progenitores mayores peor que antes (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2018).

Toda una serie de datos, que podemos actualizar habitualmente, nos hacen perfilar unos perfiles familiares que podrían estar cambiando, afianzándose o cuestionándose. Con respecto a la participación de familias en los centros de enseñanza, fuentes oficiales relatan una brecha importante entre los acuerdos vigentes desde la perspectiva política, sobre la colaboración entre familias y centros, y la realidad que se vive en los espacios formativos; si escuelas y padres desean colaborar más intensamente, no solo se necesitan disposiciones legales, sino también la creación de estructuras destinadas a ello. Dada la heterogeneidad creciente entre familias y estudiantes, no puede existir un

modelo válido de cooperación de carácter universal (Consejo Escolar del Estado, 2014).

Basándonos en el estado del arte, mientras que algunos estudios muestran efectos positivos de la implicación parental en la educación de sus descendientes, otros encuentran que sus efectos son nulos o incluso negativos. Hay programas de implicación parental, atención en el hogar, comunicaciones entre centros de enseñanza y familias, pero hay un factor muy importante que hay que tener en cuenta:

Las características de la familia influyen enormemente en la implicación parental espontánea: cuanto más alto es el nivel socioeconómico y educativo de los progenitores, mayor es el nivel de implicación tanto en casa como en el colegio. Esto se debe a que en ocupaciones de baja cualificación, la flexibilidad horaria y la disponibilidad de tiempo necesaria para implicarse en la educación suele ser menor, y también a que el menor nivel educativo parental merma la confianza que tienen los padres sobre su propia capacidad para representar a sus hijos en el colegio y ayudarlos con los estudios, especialmente cuando el currículum se complica y cuando los progenitores son de origen extranjero. Por otra parte, la confianza en los profesores puede ser menor si los progenitores sufrieron discriminación, negligencia o fracaso educativo en su infancia. Finalmente, los canales de comunicación y participación escolar no suelen estar pensados para los perfiles de familias más vulnerables. (Blasco, 2018)

Queriendo entender que la cuestión extranjera de la cita anterior se refiere a distintas problemáticas lingüístico-culturales, este, en modo alguno, sería un mal menor, y es muy fácil escribir desde el privilegio, existiendo realidades que no estarían en camino de ser resueltas:

Cuando contrastamos las narrativas de las familias gitanas con las del personal escolar y los actores intermediarios vimos claramente cómo la gran importancia que daban las familias gitanas a la educación chocaba con la visión de ellos que, en general, tenía el personal escolar. Los profesores y mediadores sociales se declaraban des-

bordados en su día a día y sin medios para complementar aquello a lo que la escuela no llega y poder ofrecer apoyo suficiente. (Hellgren, 2019)

Hemos de entender entre lo real y lo anecdótico, entre lo curricular y lo meramente, con suerte, puntual. Inmigración no es una cuestión que aparezca en la LOMLOE, y hemos de llegar al punto 92 de la Modificación de la Disposición adicional cuadragésima primera, valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y prevención y resolución pacífica de conflictos, para encontrar que...

...se considerará el estudio y respeto de otras culturas, particularmente la propia del pueblo gitano y la de otros grupos y colectivos, contribuyendo a la valoración de las diferencias culturales, así como el reconocimiento y la difusión de la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país, para promover su conocimiento y reducir estereotipos. Se atenderá también al conocimiento de hechos históricos y conflictos que han atentado gravemente contra los derechos humanos, como el Holocausto judío y la historia de lucha por los derechos de las mujeres.

«Se considerará» y «se atenderá» contrastan con las realidades que suponen las redacciones de las áreas de la etapa de la Educación Primaria, o de las materias de la Educación Secundaria Obligatoria, que no son consideraciones ni atenciones, sino hechos tangibles, tanto como los contenidos de los reales decretos en los cuales, tras cada reforma de la enseñanza, podemos ver la inexistencia o escasez de la interculturalidad, que no es inculcar el etnocentrismo, aderezado con semanas culturales tras las cuales quedan los centros con carteles por la integración, mientras las desigualdades se perpetúan. Tenemos datos para corroborarlo y la cuestión familiar es básica para entender.

Las cifras muestran la brecha que separa a la población gitana de la paya. En los últimos datos que se encontraban en 2023, 64 de cada 100 personas gitanas con edades comprendidas entre los 16 y 24 años no tienen la ESO, mientras que este porcentaje se

reduce a 13 de cada 100 en la población paya. Hay mucho que comprender de todo ello: las chicas abandonan más los estudios que los chicos cuando se debe a motivos familiares (con un porcentaje del 42,7% frente al 14,9% de los chicos); motivos familiares fundamentales son la petición para casamiento (41,9%) y el tener que asumir responsabilidades familiares (35,6%); los chicos abandonan más que las chicas para casarse (50,7% frente al 39,1%) y las chicas lo hacen en mayor medida para atender responsabilidades familiares como el cuidado de descendencia, progenitores o personas enfermas (40,4% frente al 20,5%); las chicas superan abrumadoramente a los chicos en la dedicación a las tareas del hogar mientras no estudian (51,5% de las chicas frente al 5,1% de los chicos); los chicos superan a las chicas en el resto de actividades, sobre todo en la de trabajar en el negocio familiar (donde el 28,8% de los chicos se dedica a ello frente al 9,85% femenino) (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

Con respecto al alumnado inmigrante, se da su concentración en escuelas más desfavorecidas, hay desigualdades generales en las trayectorias académicas entre alumnado autóctono e inmigrante, se produce la inexistente formación oficial del profesorado en interculturalidad. Y se dan necesidades inmediatas de aprendizaje de la lengua vehicular por aquellos niños y niñas que se incorporan de manera tardía al sistema de enseñanza –«las medidas en muchas ocasiones separan más que igualan» (Arroyo y Berzosa, 2018)–. El campo de acción de familias va desde la exclusión, a las carencias socioculturales y la pobreza. Por lo tanto, la enseñanza cumple ese papel de mecanismo de reproducción social al cual nos referíamos previamente.

Cuestión también importante es la del acogimiento familiar de niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados/as que logran no estar en centros. Entre un alto número de problemáticas, por ejemplo, destaquemos que, en el caso de familias de progenitores del mismo sexo, se realiza un «estudio de viabilidad y conveniencia en cada uno de los casos, dado que, en algunos países de origen, la homosexualidad está prohibida e incluso penada legalmente. Esto puede suponer un choque cultural muy difícil de superar para algunos/as menores» (Fernández,

2022, p. 10). Hay «retos pendientes para la igualdad real de las familias LGTBI» (Durán, 2021).

Diversidad étnica, de orientaciones sexuales y una problemática común que no debiera faltar en ningún libro de sociedad, familia y educación: menores enganchados/as a las redes. ¿Qué pueden hacer las familias? «Familias sin herramientas [...]». No es raro encontrar una escena familiar en la que uno o ambos progenitores o hermanos contestan llamadas, mensajes o correos electrónicos durante el transcurso de una cena o mientras ven juntos una serie de televisión» (Moreno y Pedrajas, 2022). La distopía puede ir más allá: «Niños *influencers*: ¿debemos proteger a los menores de las marcas o de sus propias familias? ¿Qué podemos hacer en casa cuando nuestro hijo/a nos diga que quiere ser *youtuber*, *tiktoker* o *instagrammer*?» (Cuesta, 2020).

Una ex trabajadora de Facebook, tras declarar en distintas instituciones internacionales, afirma que podría haber millones de muertes si no se controla el papel de las redes de comunicación, mientras que el diario británico *The Times* también recordaba que Naciones Unidas dijo que Facebook contribuyó sustancialmente al genocidio de 2017 en Myanmar, donde al menos 25 000 musulmanes rohingya fueron asesinados, mujeres y niñas fueron violadas sistemáticamente y más de un millón fueron desplazadas, o que un hombre cuyo padre fue asesinado en medio de la violencia étnica durante una guerra civil en Etiopía demandó a Meta por no vigilar el contenido extremista que condujo al crimen (Fortson, 2023).

Si las familias están desbordadas, el tsunami no solo las arrasa a ellas, sino igualmente a la sociedad de la que forman parte y, por supuesto, a la educación. Hay autores que consideran que «las leyes que rigen nuestro sistema educativo son legislaciones objetivamente incompletas, centradas en la escolaridad y no tanto en la educación. Porque ¿cómo podemos pretender mejorar la educación si las familias no están formadas para educar a sus hijos?» (Rodríguez, 2019). Aún puede ser más preocupante: ¿cómo pueden educar personas adultas adictas a las tecnologías a su descendencia para que no lo sea también? Traumático puede ser cuando se pide a una criatura de muy corta edad que dibuje a

sus progenitores, y en el dibujo se encuentren grabándose vídeos para TikTok. Y esto no es una simulación, es real.

Parece claro que las inteligencias emocional y social son fundamentales para la sociedad (Goleman, 1996, 2006), y la familia en la «formación sobre sexualidad y afectividad es esencial. No solo a través de la educación específica, sino a través de los modelos que ofrecen a sus hijos e hijas y de las relaciones afectivas que establezcan con ellos» (Santín, 2022). A nivel global, menores están expuestos/as a contenidos inapropiados: violencia, sexo, conductas y valores que atentan contra los derechos humanos, casas de apuestas... que generan daños psicológicos y emocionales, desinformación, manipulación y construcción de falsas creencias, sexismo, machismo, homofobia, racismo, desórdenes alimenticios, juegos peligrosos virales y autolesiones, consumo de drogas como algo inocuo, acceso a sectas y grupos ultraderechistas, adicciones diversas, gastos económicos... Las propias instituciones ofrecen opciones que pueden ayudar a impedir el acceso a lo anterior. Si un niño posee interés «y curiosidad puede llegar a encontrar mecanismos para saltarse los límites de acceso a contenido. Incluso careciendo de dicho interés, y a pesar de las medidas los menores podrán seguir accediendo a contenido de este tipo de forma colateral» (Agencia Española de Protección de Datos, 2020, pp. 9-10).

En el caso de que las familias consideren que su implicación en la educación de su descendencia es efectiva si no hay fracaso escolar clásico, es decir, suspensos en asignaturas, repeticiones de curso o calificaciones no tan altas como las deseadas, estamos realmente lejos de afrontar los inconvenientes actuales que están derivando en hechos cada vez más brutales y protagonizados hasta por menores cuya edad los hace inimputables judicialmente. No es solo «plantear la necesidad de trabajar con todas las familias aspectos asociados, principalmente, a la resolución de problemas, el establecimiento de normas y límites, y la participación de los hijos en ambos procesos» (Urbano y Álvarez, 2019, p. 56); hasta ahí, creo que gran parte de quienes leemos estamos de acuerdo.

Los mundos de Barrio Sésamo, de Heidi y el mundo ideal lleno de aventuras y diversión cantando con Aladdín, Jasmine y el

Genio, así como los clásicos de Disney no son la norma. Las familias deben lograr proporcionar respuestas fáciles a preguntas difíciles (Santacruz, 2017), independientemente de la formación que tengan para ello, si es que esto es posible. Si madres y padres dedican igual o más tiempo a las pantallas que a la mera comunicación con sus hijas e hijos, el futuro que nos espera es paupérrimo. Si, por ejemplo, la desinformación sexual, el consumo de pornografía en adolescentes y su impacto en el desarrollo y las relaciones con iguales (Sanjuán, 2020) son realidades absolutamente tangibles, efectivamente, tenemos que hablar del porno y las familias deben leer las guías, materiales y recursos a su servicio (García, 2020). Si quienes gestionan los contenidos tras las pantallas con el fin absoluto del lucro –independientemente de los daños ocasionados, en los que menores ocupan horas y horas a diario e influyen más en la juventud que los contenidos de la enseñanza– las familias deben estar libres, en la medida de lo posible, de esos contenidos, que también les impactan, para lograr que vivamos en la realidad. La amenaza del metaverso de Facebook no es realmente nueva, y ya había llegado a niños de muy corta edad hace tiempo: «En Roblox, un mundo virtual de videojuegos, llevan una década construyendo un universo paralelo que se acerca bastante al metaverso [...]. 199 millones de usuarios activos mensuales y casi dos tercios de ellos son menores de 16 años» (Yakovenko, 2022). La realidad, hace mucho, supera la ficción.

Clase social y logro escolar

La aparición de las clases es el resultado de un largo proceso histórico, condicionado por modificaciones derivadas del progreso instrumental en el trabajo y en la producción, y hoy la dirección del trabajo se separa del trabajo mismo, las fuerzas mentales de las fuerzas físicas y la desigualdad económica entre quienes organizan la cada vez mayor explotación y quienes la sufren, lo cual trajo necesariamente la desigualdad en sus educaciones respectivas (Ponce, 2014).

No abordamos un tema que se recoja en las últimas legislaciones españolas sobre enseñanza. La promoción de la salud en el ámbito educativo contribuye a que los grupos de población más joven, independientemente de factores como clase social, género o el nivel educativo alcanzado por sus padres y madres u otras figuras parentales, desarrollen una vida más saludable. Es la única referencia a la clase que encontramos en la LOMLOE, mientras que en la LOMCE ni existió. Pero hasta dicha promoción, más allá de hechos puntuales, no se correlaciona con asignatura alguna. La realidad es que el «número de anuncios de productos malsanos en los barrios ricos es mucho menor que en los barrios pobres, sometidos a los mensajes de un *marketing* agresivo y depredador que promociona productos de mala calidad con envoltorios llamativos y coloridos» (Sánchez, 2023). Más niños/as y adolescentes en «escuelas situadas en una sección

censal con una menor renta media por persona y un porcentaje de pobreza infantil superior a la media española declaran haber estado expuestos/as a la publicidad de productos de alimentación y bebidas no saludables» (Gasol Foundation Europa, 2023, p. 7). ¿Nos creeremos la ley, los datos de investigaciones o la realidad que podemos ver en el recreo de cualquier instituto y comprobar en sus papeleras?

Más allá de una presunta promoción de la salud –simbólica a lo sumo–, los propios medios de comunicación de masas afines al régimen lo pueden describir, en ocasiones, de forma clara: «Ascensor social: fuera de servicio. La movilidad entre clases se ha estancado en España desde los años sesenta. El origen familiar es aún determinante y los cambios son de corto alcance» (Iori y Berástegui, 2010). «¿Escuela de ricos, escuela de pobres? Cómo la concertada y la pública segregan por clase social [...]. Hay una relación evidente entre variables de clase –como la renta de los padres o su nivel educativo– y el rendimiento» (Andrino *et al.*, 2019).

También publicaciones editadas por el propio Estado pueden ser explícitas: el «nexo entre condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares [...] es un hecho empíricamente bien establecido [...]; cuanto más elevados sean la clase social o el nivel de estudios de los padres, mejores serán los rendimientos [*sic*] de sus hijos» (Jiménez, 1988, p. 55). No sería enormemente complicado de entender, en palabras del propio sistema: «la transmisión de la pobreza de padres a hijos supone, en última instancia, una reducción de la igualdad de oportunidades, ya que la movilidad social tiene más que ver con el origen que con el mérito individual» (Presidencia del Gobierno, 2020).

Las fuentes primarias que nos ofrecen los estamentos oficiales aportan cuestiones inequívocas: quienes proceden de hogares eufemísticamente denominados desaventajados sufren mayores obstáculos para obtener los mismos resultados de quienes viven en hogares aventajados. «Estos obstáculos se traducen en mayores tasas de abandono educativo temprano y repetición, lo que pone freno a la adquisición de títulos académicos superiores. Estos procesos limitan de forma acusada las oportunidades en el mercado laboral» (Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil, 2020, p. 3).

Pese a todo lo anterior, junto a un aluvión de estadísticas, por lo general, a disposición pública tanto en el Estado español como en otros espacios, y renovadas con una cierta frecuencia, pareciera que, en efecto:

Hablar de clases y de lucha de clases es de viejos nostálgicos sesentistas. Las clases aparecen en los discursos teóricos hegemónicos como «vergonzantes restos arqueológicos de eras prehistóricas», ignorándose de este modo lo que otrora constituyó la preocupación de la sociología.

¿Cómo se explica este viraje en el plano teórico? ¿Acaso por la disolución «real» de las clases sociales; o porque se han resuelto «conceptualmente» los problemas planteados por las teorías de las clases? Ni una cosa ni la otra. Ni las clases han desaparecido ni los problemas han sido agotados. Sencillamente estos han ido perdiendo buena parte de su atractivo académico. (Inda y Duek, 2007, pp. 1-2)

Con todo tipo de discursos a nivel legislativo, especialmente en preámbulos de normativas de enseñanza, y leyendo a gran parte de las publicaciones autodenominadas educativas de un presunto alto impacto determinado por multinacionales, como Clarivate o Elsevier, es como puede no entenderse que el sistema de enseñanza es un mecanismo de reproducción social, y hemos de cuestionar, como todo, también las «cifras de las encuestas; es cierto que algunas personas de la categoría socioeconómica más alta se describen a sí mismas como de clase trabajadora. De igual modo, algunos de la categoría más baja piensan que son de clase media» (Jones, 2013, p. 173).

Frente a estadísticas de todo tipo y a números a los que se les han otorgado «una objetividad y rigor propios de los métodos cuantitativos que analizan las ciencias exactas [...], el análisis de lo social y lo humano no puede realizarse en un laboratorio con unos condicionantes determinados» (Acosta, 2015, p. 131). Pese a ello:

Muy numerosos han sido los trabajos dirigidos a detectar las influencias entre el rendimiento escolar y la clase social, y diversos han sido los enfoques dados a tales trabajos. Así se han analizado

desde una perspectiva lingüística, psicológica, de organización, etc. Todos han llegado a conclusiones coincidentes: el fracaso escolar incide más en los sujetos de nivel socio-económico más desfavorecido. (Rodríguez, 2009)

Desde las políticas hasta las dinámicas en el aula, el sistema de enseñanza sigue teniendo el origen social del alumnado como el atributo con más «peso en el análisis del riesgo de fracaso escolar, siendo el 50 % de las diferencias en rendimiento atribuibles a la clase social [...]. La cultura escolar que predomina en nuestros centros [...] premia el conocimiento académico más que las habilidades manuales» (Tarabini, 2017, p. 14). Añadamos a lo anterior que la imagen de estudiante ideal, acorde con la clase social del profesorado, afecta «a la construcción de las expectativas del profesorado al delimitar un espacio de "normalidad" al que pertenece el alumnado que más se asemeja y del que, fácilmente, quedan excluidos los que menos se le parecen» (Ibíd., p. 14).

Podemos leer a personalidades encumbradas a la categoría de expertas, en cuyos textos de educación, las clases sociales no existen y no se mencionan como determinantes en el logro académico, o entender que «la realidad desmiente cruelmente el mito de una escuela al margen de las clases sociales» (Lurçat, 2015, p. 48). La cuestión no es ver un vaso medio lleno o medio vacío, es entender, por ejemplo, que las altas cifras de empleo enmascaran el paro estructural, los índices de precariedad y desregulación laboral elevados, la subida de precios de la vivienda y alimentos, las listas de espera y privatizaciones sanitarias inadmisibles... Es entender que el neoliberalismo no es precisamente el que hará del sistema de enseñanza una herramienta de igualdad de clases sociales, pues sus propios datos y estadísticas oficiales no corroboran habitualmente algo que hay quienes considerarían fracaso, sino que, desde estas líneas, se considera triunfo en la perpetuación de la enseñanza como mecanismo de selección y reproducción social. Sin embargo, el propio sistema podrá presentar el proceso como fracaso, arrogándose como nuevo, a la par que viejo, protagonista de enmendar supuestos errores, que

ahora transformará en aciertos en el proceso de reforma permanente anteriormente mencionado (Fernández, 2000).

Es posible fundamentar esto acudiendo a los clásicos Bourdieu y Passeron (2001), o a Bernstein (Ávila, 2005), o incluso a quien en 1980 obtuvo la primera Cátedra de Sociología de la Educación de España, citado anteriormente, Carlos Lerena. Igualmente, empleamos distintas publicaciones estatales, y hasta medios de comunicación de masas pueden aportar datos fácilmente contrastables.

La cuestión es: ¿hasta cuándo no se empezarán a dar pasos reales para que entendamos que ni las clases sociales son un proceso natural, ni el sistema de enseñanza fue programado para una sociedad igualitaria, sino para la perpetuación de los privilegios de clase? ¿Cuántos datos, estudios, investigaciones, autoras y autores necesitamos para comprender que, si el siglo pasado abordaban lo que ahora escribimos, no es posible hablar de una gran evolución? Llámense clases sociales, o como se determine, pero si quienes son pobres, tras su paso por la escuela, no solo siguen siéndolo, sino que además pasan a considerarse fracasados/as escolares, el profesorado puede formar parte de la solución o ser parte del problema, y no parece que haya que estar en situación de pobreza o privación sociocultural para entender qué es y de dónde procede. Es más complejo entender cómo se logra la igualdad, si bien la implicación de las familias, y de una sociedad concienciada, podría suponer bastante. Clase social y logro académico probablemente debiera ser el primer tema de cualquier asignatura de Sociedad, Familia y Educación del Máster de Profesorado en Enseñanza Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, pero en pocos meses de docencia en sí, no es posible hacer milagros.

Género en la enseñanza

Un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación, el fomento en todas las etapas del aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en Educación Secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista; hacer hincapié en la brecha digital de género, en que el estudio de la memoria democrática deberá plantearse desde una perspectiva de género –incidiendo especialmente en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía–, en que la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias... Todas son frases textuales de la LOMLOE, donde cuestiones de género figuran en 31 ocasiones, frente a una sola lo concerniente a clases sociales.

Como en gran parte de la enseñanza a nivel mundial, se obedece a políticas internacionales (Carrera y Luque, 2016) y, prácticamente, se traducen, cortan y pegan sus discursos. Así, el Banco Mundial (2023a) afirma que «la educación es un derecho humano, un importante motor del desarrollo y uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza y mejorar la salud, y lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad»; el Banco Interamericano de Desarrollo no deja lugar a dudas: «las leyes para la equidad de género [son] un paso hacia el crecimiento económico» (López y Ruiz, 2023); y las «recomendaciones de

la OCDE en materia de equidad de género deberían servir como un conjunto de herramientas para los formuladores de políticas y las partes interesadas que estén dispuestos a combatir la desigualdad de género» (OECD, 2017, p. 5).

Solo con comprobar qué asignaturas tienen, en su mero título, alguna cuestión sobre género, ya haría que cualquier persona, independientemente de su formación académica, pudiera establecer suposiciones sobre si lo afirmado en cualquier legislación es cierto o no lo es. Cualquier docente de un máster de profesorado o de cualquier primer curso de un grado universitario puede preguntar al alumnado qué formación recibieron en género. Tenemos una fuente oficial que afirma que, en educación sexual para la igualdad, un 48,3 no recordaba haber trabajado en su centro de enseñanza al respecto, y las actividades de educación sexual, cuando las hubo, fueron presentadas para el 82 % por personas que no trabajan habitualmente en el centro, y las relacionadas con la prevención de la violencia de género en un 61,3 % por personas igualmente externas. Ante la pregunta: «¿Recuerdas que se haya trabajado en tu centro sobre cómo usar bien internet, las redes sociales o los grupos como WhatsApp?», un 47,5 % nunca lo hizo, y quienes lo hicieron, en un 85,5 %, fue gracias a personas ajenas (Díaz-Aguado, 2021).

Es posible comprobar, sin mayores dificultades más allá de la temporal y de disponer de un dispositivo con conexión a internet, el papel de la formación en género en cualquier grado universitario de casi cualquier punto del planeta, así como el papel de ello en cualquier máster de formación del profesorado. No es tampoco especialmente complejo comprobar qué música y qué videoclips se hacen ver a la juventud, y a qué papel quedan relegadas las mujeres (Illescas, 2019).

Pese a los cantos de sirena, hay informes oficiales que muestran que en la juventud persisten imágenes tradicionales sobre la masculinidad y la feminidad; que más de siete de cada diez mujeres considera que las desigualdades de género son elevadas en España, frente a solo cuatro de cada diez hombres, o que «un 28 % destaca que el feminismo no se ocupa de los problemas reales de las mujeres (17 % entre ellas), un 26,4 % que no es ne-

cesario (13 % ellas) y un 24 % que busca perjudicar a los hombres (14 % ellas)» (Rodríguez *et al.*, 2021, p. 11). Hay datos aún más alarmantes –recordemos que hablamos de adolescentes–:

En los hombres se observan tendencias preocupantes, destacando elementos de justificación de la violencia, como el consumo de sustancias (23,5 %) y las rupturas o problemas de pareja (18,3 %), por encima de otros factores. Además, el grado de acuerdo en afirmaciones que tienden a normalizar o a invisibilizar la violencia de género en los hombres prácticamente duplica al de las mujeres, como la de que es un fenómeno inevitable, aunque sea indeseable (24,4 %), que es un invento ideológico inexistente (20 %) o que no es problemática si es de baja intensidad (15,4 %). (Rodríguez *et al.*, 2021, p. 67)

La realidad, más allá de lo cuantitativo, es que hay adolescentes varones que banalizan o minimizan la importancia de la violencia de género y que los resultados de los discursos de la presunta educación por la igualdad implican que las «posturas y argumentos de los y las adolescentes están llenos de contradicciones y ambigüedades. Ellos/as mismos/as admiten no estar bien informados/as y se permiten dudar acerca de lo que piensan. En ocasiones llegan a defender posturas radicalmente opuestas» (Boneta-Sádaba *et al.*, 2023, p. 26).

Cuando el profesorado y las familias no tienen formación previa en género, su papel respecto a aquello con lo que más tiempo pasa la juventud –es decir, las pantallas y su efecto en adolescentes– no promete grandes resultados, y, como ejemplo del daño que se está produciendo, se acuñó el concepto de *manosfera*, definida como «un conglomerado de espacios virtuales heterogéneos que dan cabida a una multitud de movimientos masculinistas basados en la propagación de discursos misóginos y antifeministas [...], elemento crucial en la socialización de los y las jóvenes en materia de género» (García-Mingo y Díaz, 2022, p. 11).

Unamos al problema anterior, la aparición de un partido político de extrema derecha con gran actividad en TikTok, un caldo de cultivo propicio para el sectarismo –en particular, entre las personas jóvenes– dentro de un movimiento general que «com-

prende una amplia gama de grupos, que incluyen, entre otros, el neonazismo, el neofascismo, los grupos basados en la supremacía blanca, los partidos de extrema derecha y las personas que los siguen y apoyan» (García, 2020, p. 11). Estos fomentan el antifeminismo y el odio a la comunidad LGTBIQ+, con hechos como la desgraciadamente histórica manifestación neonazi de Madrid –legalizada– de 2021, en la cual, entre otras, se pudieron escuchar todo tipo de consignas machistas y homófobas, como: «fuera maricas de nuestros barrios» (Rico, 2021).

Retomando la anterior perspectiva internacional, transitando de nuevo de lo local a lo macrolocal, quienes dirigen el mundo apuestan por la igualdad de género bajo un prisma de negocio, no olvidemos que somos considerados recursos humanos. Comprobemos este ejemplo del Banco Mundial:

El empoderamiento de las mujeres ayuda a los países a superar las crisis, libera billones de dólares estadounidenses de potencial económico y mejora el bienestar de las comunidades. A nivel mundial, sin embargo, los avances en la educación de las mujeres no se han traducido en mejores empleos o más activos ni les han dado a las mujeres un mayor grado de representación. ¿Qué es necesario, entonces, para acelerar la igualdad?

Durante los últimos 10 años, el Grupo Banco Mundial (GBM) ha elaborado la base de datos fehacientes sobre el impacto. Se han realizado grandes inversiones en las áreas de datos y conocimientos en materia de género para ayudar a diversos países, como Bangladesh, Níger y Marruecos, a elaborar, financiar y ejecutar programas orientados a promover la igualdad de género como una prioridad nacional.

Hemos comprobado «qué medidas son eficaces» para modificar las normas. Los proyectos de educación del Banco Mundial, como los que se llevan a cabo en Angola, Nigeria y Tanzania, empoderan a las niñas e influyen en el modo en que los niños consideran las relaciones. Estos proyectos se basan en una década de aprendizaje a través de la Iniciativa para las Niñas Adolescentes y los proyectos de Empoderamiento de las Mujeres y Dividendo Demográfico en el Sahel.

El trabajo institucional del GBM en materia de género constituye un compromiso ambicioso que comparten todos sus miembros, e

incluye establecer salvaguardias, invertir en la capacidad del personal, forjar compromisos normativos formales y trabajar con otros asociados en la tarea del desarrollo y con organizaciones de la sociedad civil (OSC) para abordar los desafíos de género; entre ellos, la salud reproductiva, las tareas de cuidado, la movilidad, la participación en la fuerza de trabajo y la violencia de género.

Los avances mundiales para promover la igualdad de género han sido lentos y frágiles.

Para abordar la creciente crisis de pobreza y dificultades económicas, y los desafíos mundiales como el cambio climático y el aumento de la fragilidad y los conflictos, se necesitarán soluciones con perspectiva de género. (Brixi, 2023)

Todo lo anterior, mientras, por ejemplo, Afganistán forma parte del Banco Mundial, mientras que en dicho Estado (Valenciano, 2023):

- Las niñas deben abandonar los estudios al final de la Primaria.
- Las profesoras no pueden trabajar.
- Las mujeres no pueden ser empleadas ni por las ONG locales ni por las agencias internacionales, incluida la ONU.
- Las mujeres y las niñas tienen prohibido ir a los parques, estadios deportivos, cine, conciertos, gimnasios y baños públicos.
- Las mujeres no pueden viajar solas a más de 72 km de su hogar.
- Para recibir asistencia médica o social, las mujeres solo pueden acercarse a otras mujeres pero, al estar la mayoría de ellas excluidas del trabajo sanitario o humanitario, la realidad es que las niñas y las mujeres quedan muchas veces desasistidas.
- Las estudiantes han sido obligadas a abandonar la Universidad.
- El castigo para aquellas que transgreden las normas llega hasta las palizas públicas o el asesinato.
- Los rostros de las mujeres han sido borrados de la televisión, la publicidad y los escaparates.

A lo anterior, como un ejemplo más, podemos sumar que la Asociación Internacional de Gays y Lesbianas (2023) actualiza periódicamente sus mapas del mundo en función de países con

criminalización de actos sexuales consensuales entre personas del mismo sexo, no reconocimiento legal de género, existencia o prohibición de las mal llamadas «terapias de conversión», matrimonios igualitarios y uniones civiles. No es muy complicado encontrar los Estados que criminalizan la diversidad sexual entre los miembros del Banco Mundial (2023b) y del resto de organizaciones internacionales que preconizan discursos por la igualdad de género y el respeto a la diversidad sexual.

Como solo algunos ejemplos extremos, podemos hablar de la ilegalidad que es ser homosexual en Senegal, donde en 2022 se realizó una multitudinaria manifestación para exigir más represión contra la comunidad LGTBIQ+ (*France 24 Español*, 2022). Pero no hay que irse tan lejos, pues Hungría aprobó una ley que prohíbe la homosexualidad en los centros de enseñanza, publicidad y medios de comunicación, bajo un marco legal contra la pedofilia:

El gobierno húngaro mantiene estrechos vínculos con el Congreso Mundial de las Familias, una organización de derechas estadounidense, pero parcialmente financiada por Rusia, que ha estado fuertemente involucrada en la implementación de la ley rusa de propaganda contra los homosexuales, así como en leyes contra los homosexuales en varios países africanos. (Beres-Deak, 2021)

El Proyecto de Ley para la Promoción de los Derechos Sexuales Adecuados y los Valores Familiares se aprobó en Ghana para discriminar aún más a la comunidad LGTBIQ+, endureciendo las penas de cárcel hasta diez años y aceptando «las terapias de conversión» con el apoyo de las comunidades cristianas y musulmanas locales (Nyavor, 2023). El parlamento de Indonesia aprobó directamente un nuevo código penal que prohíbe a cualquier persona en el país tener relaciones sexuales extramatrimoniales (Mao, 2022).

El retroceso en derechos puede no ser tan lejano, y hay declaraciones que llevan a pensarlo. En 2023 se pudo escuchar, en instituciones públicas del Estado español, literalmente, por parte de miembros de Vox (sobre la colocación de la bandera arcoíris

LGTBIQ+ en el Ayuntamiento de Mérida, a la cual consideraba ilegal): «si seguimos saltándonos la ley, el día de mañana vamos a ver la bandera de los pedófilos, y vuestros hijos y mis nietos pueden estar metidos en eso» (*El Mundo*, 2023); la diputada de Vox, María de la Cabeza Ruiz Solás, en el Congreso de los Diputados, en febrero de 2023, declaró que «crear, con datos, que el alarmante aumento de casos de homosexualidad y transexualidad está relacionado con el adoctrinamiento a los menores, y que se les está dirigiendo a ser lo que no son y quieren ser, y de lo que a lo mejor se van a arrepentir el resto de su vida, no es odiar» (*El Independiente*, 2023).

Sumando las declaraciones de cargos electos –«a la ética no se la espera en las grandes compañías tecnológicas, ni tampoco al feminismo» (Zhou, 2023)– y los datos a nuestra disposición, no parece entenderse una gran correlación entre los discursos que iniciaban este epígrafe y la realidad: «En 2022 se registraron 1376 menores (hijos, en guarda o custodia, o que conviven) víctimas de violencia de género correspondientes a los asuntos en los que se habían dictado medidas cautelares u órdenes de protección» (Instituto Nacional de Estadística, 2023b); los delitos de odio por razón de sexo y género han sido, oficialmente, un 76,64% más en 2022 que en 2021, derivando un 22,63% de los delitos de odio, en general, en lesiones (Ministerio del Interior, 2023). «Los menores de 18 años son el grupo de edad en el que más crece la violencia machista: más agresores y más víctimas» (Valdés, 2022).

El escenario planteado no es apocalíptico, sino acorde con hechos y datos reales, que pueden actualizarse habitualmente y siempre nos harán poder establecer, con argumentos basados en fuentes primarias y secundarias, si la educación por la igualdad de género y por la diversidad sexual existe, si lo hace precariamente o si directamente no es más que un discurso, siempre considerando que no solo educa el sistema de enseñanza, sino las familias, la sociedad... y quienes mueven los hilos.

¿Educación inclusiva?

Perspectiva inclusiva; reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema –cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva–; garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias –que valore además la diversidad, gracias a una nueva redacción de la definición y elementos básicos del currículo y la distribución de competencias entre el Gobierno y las comunidades autónomas–; asegurar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales y prestar el apoyo necesario para fomentar el máximo desarrollo educativo y social de quienes están en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural, de manera que todos puedan acceder a una educación inclusiva en igualdad de condiciones con los demás; atender a la diversidad tanto de quien tiene especiales dificultades de aprendizaje como de quien tiene mayor capacidad y motivación para aprender; establecer programas de formación permanente que deberán contemplar la educación inclusiva y la atención a la diversidad... Con todo ello, la LOMLOE vuelve a proporcionar un discurso que cabe corroborar con datos oficiales.

Toda la verborrea es acorde con el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; cómo no, el resto de institu-

ciones en el poder siguen, o más bien instauran, el discurso oficial: «el Banco Mundial apoya la inclusión de niños con discapacidad en los sistemas educativos a través de proyectos de financiamiento, servicios de asesoría y estudios analíticos» (Goto y Banco Mundial, 2017). En diciembre de 2017, «el Consejo Europeo, el Parlamento Europeo y la Comisión Europea dieron su respaldo a la adopción del pilar europeo de derechos sociales [...]. Toda persona tiene derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad» (European Education Area, 2021). La inclusión aparece 25 veces en el Plan de acción del pilar europeo de derechos sociales, donde también se menciona el Marco estratégico de la UE para la igualdad, la inclusión y la participación de los gitanos, acompañado de una Recomendación del Consejo sobre la igualdad, la inclusión y la participación de los gitanos, el Pacto por las capacidades, el Plan de acción sobre integración e inclusión, la Estrategia para la igualdad de las personas LGBTIQ, etc. (Comisión Europea, 2022).

Dentro de todo este bello consenso, la Unesco también sigue las políticas oficiales, hasta sacando una publicación sobre inclusión, en cuya portada, titulada «Alumnos saltando en la escuela primaria San Pío, Sierra Leona», se ve a un niño saltando frente a otro en silla de ruedas, que tendría que avanzar en una superficie de tierra; y nada mejor que emplear la fuente primaria para entender la radicalidad de las aportaciones:

La principal recomendación formulada en este informe, a saber, que todos los agentes de la esfera de la educación profundicen en su comprensión de la educación inclusiva a fin de incluir a todos los educandos, haciendo caso omiso de su identidad, origen o aptitudes, llega en un momento oportuno en el que el mundo procura reconstruir de nuevo sistemas educativos más inclusivos. (Unesco, 2020, p. 4)

Si atendemos al mundo planteado por las instituciones de poder, quizás creamos vivir en un mundo ideal, inclusivo, con una educación que atiende a la diversidad. Quizás no sea así. Según Tarabini (2017, pp. 17-19):

Determinadas estrategias, prácticas y omisiones del profesorado pueden reforzar los roles que facilitan procesos de exclusión educativa.

[...] Los mecanismos de exclusión educativa que operan en el nivel político parten de una determinada definición de normalidad, y de la capacidad y discapacidad escolar, de una imagen del alumno ideal en base a la cual el alumnado es etiquetado, clasificado y derivado hacia programas emplazados fuera del currículo, la enseñanza y las aulas ordinarias. Todas las políticas y programas mencionados parten de dicha definición para agrupar y segregar al alumnado, sea por motivos conductuales o de «nivel educativo». En este sentido, las medidas de atención especial funcionan más como herramienta reactiva de protección de los «integrados», a los que supuestamente beneficiará una composición más homogénea del grupo, que como medida de promoción de la propia integración.

En función del programa, la segregación puede darse dentro del mismo centro (PDC) o en otros centros (UEC y PCPI), realizándose de este modo una forma de inclusión excluyente.

[...] Dentro de los centros, los grupos de nivel bajo han sido criticados por centrarse en aspectos de control del comportamiento más que en el aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, se ha destacado el abuso de metodologías muy repetitivas y con baja capacidad para mejorar el interés de los alumnos (Tarabini, 2016) y la devaluación del currículo que a menudo realizan para garantizar que todos los alumnos puedan seguir el curso (Moreno Yus, 2012).

[...] Lo que encontramos en el trasfondo de estos trabajos es la consideración de que, aun cuando las agrupaciones pueden suponer una salida para algunos alumnos, no consiguen romper de forma amplia con planteamientos que consideran que la «diversidad» es un déficit de algunos individuos, y no un rasgo definitorio de cualquier grupo humano.

Pese a la extensión de la cita, gracias a una publicación de Unicef, podemos contextualizar y concretar, un tanto, la traslación de los discursos a las realidades a través de una fuente contrastada. Por su parte, Juan Rodríguez Zapatero, uno de los abo-

gados que más causas está llevando en relación con la inclusión de niñas y niños con discapacidad en centros ordinarios, declaraba, con respecto a si supone algún avance en educación inclusiva la LOMLOE:

No hay avance, e, incluso, hay una disposición adicional, la cuarta, donde se cita y consagra el artículo 74 y se habla de un plan de diez años para que los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios, pero dejando bien claro que se continuará prestando los apoyos necesarios a los centros de educación especial. Esta disposición es claramente contraria a la convención también. (Sánchez, 2020)

Actualizando el párrafo anterior, el mismo abogado, junto a Mateo San Segundo, presidente de Down España, y Luis Cayo Pérez Bueno, presidente del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, durante un encuentro sobre educación inclusiva en junio de 2023, y tras una sentencia del Tribunal Constitucional que desestimó un recurso de Vox contra la LOMLOE, mostraban su decepción por ello, pues el fallo no modifica el citado artículo 74, que recoge lo siguiente:

Serán profesionales especialistas quienes evalúen las necesidades de los alumnos con discapacidad y establezcan su modalidad de escolarización, «en los términos que establezcan las administraciones educativas». Estas decidirán en «casos de discrepancia», atendiendo «al interés del menor y a la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo».

Vox sostenía en su recurso que tales requisitos vulneraban el derecho a elegir de los padres, aspecto que el Tribunal Constitucional rechazó, con el argumento de que «la libre elección de centros está garantizada» en la LOMLOE y que en ningún caso «se impide» la escolarización en centros especiales a quienes así lo prefieren.

Para Rodríguez Zapatero, las familias que de verdad sufren discriminación son aquellas que quieren optar por un centro inclusivo y a las que se deniega «este tipo de educación, muchas veces, sin motivo justificado».

Subrayó que «el derecho a la educación inclusiva corresponde a los alumnos, no a sus padres», y lamentó que en su fallo, el Tribunal Constitucional habla de esta como de «un principio, y no como derecho humano fundamental».

«Esto es un error conceptual», destacó, porque el artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas establece «claramente el derecho de todos a no quedar fuera del sistema de educación general».

Además, criticó que la sentencia alude a distintos dictámenes del Comité de la ONU sobre los Derechos de estas personas «pero evita citar el de 2018, que fue demoledor» en su condena a España por «mantener dos modelos educativos separados».

Se establecen «filtros» para que los niños con necesidades educativas especiales «accedan al sistema ordinario» y recalcó que «eso es una discriminación». «Son pruebas clínicas, test de aptitudes...» y «en última instancia, la decisión corresponde siempre a la administración educativa». (*Servimedia, 2023*)

Más allá de las realidades en las palabras de profesionales que están en el terreno, la conceptualización del concepto sería clara: el concepto de educación inclusiva sería contradictorio y con un adjetivo hasta redundante, ya que la inclusión no debiera ser una característica más de la educación, sino un principio sobre el que se asiente cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje: una «educación no inclusiva es una forma de escolarización que separa en función del origen, las características, la capacidad y la condición personal o familiar, hasta llegar a invisibilizar precisamente a los colectivos más vulnerables o infrarrepresentados en la historia» (De Alonso, 2022).

Mantener una postura crítica con respecto a la educación inclusiva nos hace entender que no hablamos de ninguna novedad: es un tema irresuelto. «La Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, que España firmó y ratificó [en] 2008, tras suscribir la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006» (Gijón, 2022), ya hablaba de ello, y, como tantas cuestiones tratadas en este libro, no pareciera que se esté en vías de mejora, más allá de aportar cifras concretas futuras, teniendo en cuenta que «todos los datos son manipulables a

beneficio del consumidor. Con independencia del tema al que se refieran, las cifras están abiertas a ser modificadas y deformadas» (Alonso, 2021). Los problemas estructurales no se solucionan con discursos, sino con actuaciones prácticas acompañadas de recursos económicos, formación social y del profesorado, voluntades diversas...

Conclusiones

¿Es posible concluir un libro haciendo preguntas? Siempre podría considerarse sospechoso si alguna lectura concreta lleva a considerar que se está en posesión de la verdad. Puede que sociedad, familia y educación se estime que cambian, pero habría que plantearse si en esencia esto es así, si hay realmente novedades más allá de hechos puntuales. Qué diferencia estructural –por decirlo de algún modo– habría si una familia no se comunica entre sí por estar frente a un antiguo televisor, o si no lo hace por que sus miembros están pegados a la pantalla de un teléfono móvil. Si es pan y circo, Coca-Cola y Facebook, Red Bull y Netflix, o comida basura a domicilio e Instagram..., ¿hay cambios sustanciales?

Si «la educación se moderniza tan lentamente que nunca dejará de estar anticuada» (Casanova, 2021), ¿qué papel desean tener familias y sociedad? ¿Decidirá el profesorado trascender una minúscula formación pedagógica –tan escasa como unos meses de másteres de profesorado, por ejemplo– para ejercer una enseñanza crítica, acorde con lo que nos rodea, o seguirán teniendo pleno sentido todas y cada una de las viñetas de Mafalda? Si, como decía el catedrático López Melero, «desde la edad de 3 años están metiendo en vena a las niñas y a los niños el principio por excelencia del neoliberalismo, que es el individualismo y la competitividad» (Romero, 2023), es bastante complicado encontrar vías de escape.

Con frases del tipo «mira a quién beneficia y verás al culpable», o «si no pagas por el producto, el producto eres tú», podemos entender bastante los conceptos de sociedad, familia y educación, pues tienen bastante relación, sobre todo si atendemos a quiénes emiten las definiciones, o cuál es el beneficio económico que generan. No es lo mismo lo que difunde Telefónica que lo que nos dirían la sociedad, las familias y los miembros de la comunidad educativa de los caracoles, es decir, las regiones organizativas de las comunidades autónomas zapatistas mexicanas. La cuestión es –recordando a Honoré de Balzac cuando afirmaba que la resignación es un suicidio cotidiano– si seguiremos tragando y tragando toda una serie de imposiciones disfrazadas de bellas palabras que no encuentran correlato con lo que se vive, y en ocasiones, ni con los propios datos de quienes emiten discursos en los que todo va bien... Y aquellos/as que se atrevan a cuestionar dichos discursos serán desacreditados/as como *negacionistas*, *pesimistas*, *radicales*, o cualquier apelativo que se les ocurra; lo cual será repetido por toda una amalgama de seres a su servicio.

Unirse al poder no presenta grandes complicaciones, solo hay que obedecer; él nos colocará en el sector productivo que considere basándose en nuestros resultados –o, como él lo llama, competencias– para lograr que nos identifiquemos, en conjunto, como una sociedad, acaso no distópica, como la de 1984, *Un mundo feliz*, o *Fahrenheit 451*. Todos y todas remaríamos bajo un sistema de enseñanza que no cuestionará las desigualdades, todas las familias, toda la educación, a una, como Fuenteovejuna.

Los datos compilados en este libro no solo pueden corroborarse, sino que debe hacerse, superando a los y las intelectuales de consumo, para configurar nuestras propias ideas, al margen del discurso oficial, que, como es lógico, beneficia a quien lo emite. Al mencionado Francisco Ferrer Guardia lo fusilaron, y fue un ejemplo de cómo es posible ejecutar otro modelo a base de otros conceptos de sociedad, familia y educación, al igual que en distintas partes del mundo ya suceden otras prácticas que van más allá de las hegemónicas.

Aunque suene a herejía, el orden de los factores sí altera el producto. Como ya se expresó, también se concluye que quien

no entienda de economía, política, historia, organizaciones de poder internacionales a las que la inmensa mayoría de países pertenecen y obedecen, manipulación mediática y tecnológica, *big data* e inteligencia artificial, *neuromarketing*, psicología, sociología, antropología, análisis de género y diversidad, con enfoques interseccionales... necesita hacerlo, bajo mi punto de vista, para aproximarse a entender qué son sociedad, familia y educación, pues, en la actualidad, hay que entender que o son un producto de todas las anteriores, o conceptos enormemente influenciados por los mencionados, y por muchos más. Y todo ello tiene perfecta cabida en las definiciones que necesitamos entender, para poder transmitirlos y, con suerte, influir para estar en el camino de un verdadero cambio social que hiciera que fuera imposible presentar los datos que se recogen en este libro.

Construir un pensamiento propio no solo es posible, sino que es una de las pocas vías de transformación social que conozco; y la unión de ideas emancipadoras puede, precisamente, llevar a ello, a la emancipación, pero sin análisis críticos, solo se siguen corrientes ajenas, y todas llevan al mismo lugar: el mar del capital, pues probablemente por obra y pago de este mismo tuvimos conocimiento tanto de la versión oficial como de la alternativa, que, no es casualidad, también nos la presenta el poder, cuando bien sabemos que Roma no paga traidores. Un libro no hace un mundo, pero la comunicación, y posible unión, de individualidades, colectivos, educadores/as, familias y sociedades realmente críticas, activas y formadas sí puede lograr un cambio, desde el análisis a la verdadera acción, más allá del discurso. ¿Vamos a ello?

Bibliografía

- Acosta, E. (2015). Origen social, didáctica y rendimiento educativo a los 15 años de edad. *Revista Témpora*, 18, 125-144. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4732/TM_18_%282015%29_06.pdf?sequence=1
- Agencia Española de Protección de Datos (2020). *Protección del menor en internet. Evita el contenido inapropiado preservando su privacidad*. <https://www.aepd.es/sites/default/files/2020-04/nota-tecnica-proteccion-del-menor-en-internet.pdf>
- Albero, M. (2020). *Fake. La invasión de lo falso*. Planeta.
- Alonso, C. (2021). Los cinco trucos que usan los políticos para manipular los datos de empleo a su favor. *Newtral* (9 de septiembre). <https://www.newtral.es/datos-empleo-politicos-manipulacion/20210909/>
- Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil (2020). *Pobreza infantil y desigualdad educativa en España*. <https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/es/pobreza-infantil-y-desigualdad-educativa-en-esp%C3%B1a>
- Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil (2023). *El coste de la pobreza infantil en España*. https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/sites/default/files/AF%20Pobreza%20Infantil%20Resumen%20Ejecutivo%20v5_low.pdf
- Amorós, M. y Rodríguez, J. (2013). *Tecnología y dominación*. La Neurosis o Las Barricadas.
- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. y Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. Unicef España.

- Andrino, B., Grasso, D. y Llaneras, K. (2019). ¿Escuela de ricos, escuela de pobres? Cómo la concertada y la pública segregan por clase social. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569832939_154094.html
- Arroyo, M. J. y Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-215. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367.
- Asociación Internacional de Gays y Lesbianas (2023). *Mapas de ILGA mundo*. <https://ilga.org/es/mapas-ILGA-Mundo>
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 159-174. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/35113/01420063000792.pdf?sequence=1>
- Balbuena, F. (2016). La elevada prevalencia del TDAH: posibles causas y repercusiones socioeducativas. *Psicología Educativa*, 22, 81-85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2015.12.002>
- Banco Mundial (2023a). *Panorama general* (11 de abril). <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Banco Mundial (2023b). *Países miembros*. <https://www.bancomundial.org/es/about/leadership/members#1>
- Baudelot, C. y Establet, R. (1999). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Siglo XXI.
- Beres-Deak, R. (2021). ¿Qué es la «ley sobre la pedofilia» en Hungría y qué hay tras ella? *Sin Permiso* (27 de junio). <https://www.sinpermiso.info/textos/que-es-la-ley-sobre-la-pedofilia-en-hungria-y-que-hay-tras-ella>
- Blasco, J. (2018). ¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar? *Qué Funciona en la Educación*, 11, 1-30. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/i/q/w/2/j/a/b/k/7/que_funciona_11_implicacion_parental021018.pdf
- Boneta-Sádaba, N., Tomás-Forte, S. y García-Mingo, E. (2023). *Culpables hasta que se demuestre lo contrario. Percepciones y discursos de adolescentes españoles sobre masculinidades y violencia de género*. Centro

- Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud/Fundación Fad Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.7797449.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.
- Bottai, G. (1939). *Carta della scuola*. http://biblioarti.beniculturali.it/opencms/multimedia/BollettinoArteIt/documents/1410785833361_02_-_Carta_della_scuola_p._217.pdf
- Brey, A., Innerarit, D. y Mayos, G. (2009). *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Zero Factory.
- Brixi, H. (2023). *El liderazgo de las mujeres y la acción colectiva: Impulsar el cambio hacia la igualdad de género y el empoderamiento*. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/el-liderazgo-de-las-mujeres-y-la-accion-colectiva-impulsar-el-cambio-hacia-la-igualdad-de-genero>
- Cánovas Morillo, C. (2023). Más de 50 leyes se quedan en el cajón debido al adelanto electoral del 23J. *Newtral* (31 de mayo) <https://www.newtral.es/leyes-decaidas-gobierno-elecciones-23j/20230531/>
- Carabaña, J. (2009). Una vindicación de las escuelas españolas. *FRC: Revista de Debat Polític*, 21, 68-83. <https://fcampalans.cat/uploads/publicacions/pdf/15-JCARABAAfrc21.pdf>
- Carrera, P. y Luque, E. (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Intervención Cultural/El Viejo Topo.
- Carroll, R. (2023). Much easier to say no. Irish town unites in smartphone band for young children. *The Guardian* (3 de junio). <https://www.theguardian.com/technology/2023/jun/03/much-easier-to-say-no-irish-town-unites-in-smartphone-ban-for-young-children>
- Casanova, M. A. (2021). La educación se moderniza tan lentamente que nunca dejará de estar anticuada. *The Conversation* (26 de agosto). <https://theconversation.com/la-educacion-se-moderniza-tan-lentamente-que-nunca-dejara-de-estar-anticuada-165227>
- CEIP Hogarsol (2019). *¡Matricúlate en el CEIP Hogarsol!* (vídeo). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Pwe1mR3UV2E&t=17s>
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2018). *Barómetro de marzo 2018*. https://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3200_3219/3207/es3207mar.pdf
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2023). *Barómetro de abril 2023*. https://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3400_3419/3403/es3403mar.pdf

- ChannelActualidad (2011). *España se enfrenta a un gran fracaso escolar* (vídeo). <https://www.youtube.com/watch?v=Q8XSU0fOMy8>
- Chomsky, N. (2013). *Power systems*. Penguin Books.
- Chomsky, N. y Foucault, M. (2006). *La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate*. Katz.
- Clastres, P. (2010). *La sociedad contra el Estado*. Virus.
- Comisión Europea (2022). *Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales*. <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/es/>
- Congreso de los Diputados (2023). 121/000151 Proyecto de Ley de Familias. *Boletín Oficial de las Cortes Generales*. https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-151-1.PDF
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Constitución Política de la República de Chile (1980). Editorial Jurídica de Chile.
- Costa, C. (2015). «Brasil nunca aplicou Paulo Freire», diz pesquisador. *BBC News Brasil* (24 de julio). https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc
- Cuesta Cano, L. (2020). <https://theconversation.com/ninos-influencers-debemos-proteger-a-los-menores-de-las-marcas-o-de-sus-propias-familias-149658>
- De Alonso Paz, A. (2022). Niños *influencers*: ¿debemos proteger a los menores de las marcas o de sus propias familias? *The Conversation* (16 de noviembre). <https://elpais.com/educacion/2022-09-22/la-educacion-que-no-es-inclusiva-no-es-educacion.html>
- Debord, G. (1998). *La sociedad del espectáculo*. Archivo Situacionista Hispano.
- Díaz-Aguado, M. J. (dir.) (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2021/pdfs/Estudio_ViolenciaEnAdolescencia.pdf
- Durán Ayago, A. (2021). Retos pendientes para la igualdad real de las familias LGTBI. *The Conversation* (8 de marzo). <https://theconversation.com/retos-pendientes-para-la-igualdad-real-de-las-familias-lgtbi-156676>

- Ecologistas en Acción (2006). *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. Ecologistas en Acción.
- Edgerton, A. (2021). Facebook's risks for young people add to bipartisan blacklash. *Bloomberg*. (15 de septiembre). <https://www.bloomberg.com/news/articles/2021-09-14/senators-vow-to-probe-facebook-s-knowledge-of-risks-to-girls?leadSource=uverify%20wall>
- El Independiente (s/f). *Vox matiza que es alarmante que muchos casos de homosexualidad deriven en transexualidad* (vídeo). <https://www.youtube.com/watch?v=5X33YLBrgxM>
- El Mundo (2023). *Vox pide en Mérida retirar la bandera LGTBI* (29 de junio). <https://www.youtube.com/watch?v=dj8pLgEYA9A>
- Errandonea, A. (ed.) (1993). *La sociedad contra la política*. Altamira.
- Esteve, J. M. (1983). El concepto de educación y su red nomológica. En: AA. VV. *Teoría de la educación. El problema de la educación* (pp. 8-25). Límites.
- Esteve, J. M. (2003). *El malestar docente*. Paidós.
- Esteve, J. M. (2008). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.
- Esteve, J. M. (2020). *Educación: un compromiso con la memoria* (2.ª ed.). Octaedro.
- European Education Area (2021). *Educación inclusiva. Pilar europeo de derechos sociales*. <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/improving-quality/inclusive-education>
- Eurostat (2021). *Foreign citizens more likely than nationals to be over-qualified*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20210126-1?redirect=/eurostat/news/whats-new>
- Fernández, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI.
- Fernández, M. (2000). *La escuela a examen*. Pirámide.
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 41 (144), 732-751. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300005>
- Fernández, M. (2023). El sociólogo Mariano Fernández Enguita: «Es inviable sustituir al profesor por la inteligencia artificial». *El País*. <https://elpais.com/educacion/2023-05-28/el-sociologo-mariano-fernandez-enguita-es-inviable-sustituir-al-profesor-por-la-inteligencia-artificial.html>

- Fernández, M. J. (dir.) (2022). *La promoción del acogimiento familiar de niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados*. Fundación Márgenes y Vínculos.
- Ferrer, F. (2009). *Principios de moral científica*. Fundació Ferrer i Guàrdia.
- Ferrer, F. (2010). *La escuela moderna* (edición de Luis Miguel Lázaro, Jordi Monés y Pere Solá). Biblioteca Nueva.
- Fortes, J. A. (2010). *Intelectuales de consumo. Literatura y cultura de Estado en España (1982-2009)*. Almuzara.
- Fortson, D. (2023). The meta whistleblower: «Fix social media or millions will die». *The Times and The Sunday Times* (11 de junio). <https://www.thetimes.co.uk/article/the-meta-whistleblower-fix-social-media-or-millions-will-die-n9j2wm7tv#Echobox=1686505304-1>
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- France 24 Español (2022). *En Senegal, manifestación homófoba exige más represión contra la comunidad LGBT* (vídeo). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4IpLuxEsYx4>
- Franco, F. (1938). *Ley de la Jefatura del Estado Español de 20 septiembre de 1938 sobre reforma de la Enseñanza Media*. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1938/085/A01385-01395.pdf>
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Friedrich, S., Klopotek, F., Distelhorst, L., Hartmann, D., Wagner, G., Fisher, M., Diehl, S. y Schürmann, V. (2018). *La sociedad del rendimiento. Cómo el neoliberalismo impregna nuestras vidas*. Katakak.
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Fundación Secretariado Gitano.
- Gadotti, M. y Torres, C. A. (2001). *Paulo Freire: una bibliografía*. Siglo XXI.
- Galeano, E. (2000). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI.
- García, A. (coord.) (2020). *El extremismo de derecha entre la juventud española: Situación actual y perspectivas*. Instituto de la Juventud.
- García, E. (2020). Tecnología: la mariposa con bototos. En: Espinoza, R. y Angulo, J. F. (comps.). *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 401-409). Terra Ignota.

- García, F., González, H. y Pérez, M. (2014). *Volviendo a la normalidad. La invención del TDAH y del trastorno bipolar infantil*. Alianza.
- García, J. (2023). España es el país industrializado más alejado de volver a sus niveles mínimos de desempleo. *Cinco Días* (13 de abril). <https://cincodias.elpais.com/economia/2023-04-13/el-desempleo-en-la-ocde-y-la-ue-se-mantiene-en-minimos-historicos-pese-a-las-turbulencias-economicas.html>
- García, P. (2005). *El enigma de la docilidad*. Virus.
- García, P. (coord.) (2020). *Tenemos que hablar del porno. Guía para familias sobre el consumo de pornografía en la adolescencia*. Save the Children.
- García-Mingo, E. y Díaz Fernández, S. (2022). *Jóvenes en la Manosfera. Influencia de la misoginia digital en la percepción que tienen los hombres jóvenes de la violencia sexual*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud/Fundación Fad Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.7221159.
- Gasol Foundation Europa (2023). *Publicidad, alimentación y derechos de la infancia en España*. Gasol Foundation Europa.
- Gayle, D. (2021). Facebook aware of Instagram's harmful effect on teenage girls, leak reveals. *The Guardian* (14 de septiembre). <https://www.theguardian.com/technology/2021/sep/14/facebook-aware-instagram-harmful-effect-teenage-girls-leak-reveals>
- Gijón, R. (2022). Educación inclusiva e incluida: el cambio de mirada necesario. *El Salto Diario* (24 de octubre). <https://www.elsaltodiario.com/educacion/educacion-inclusiva-e-incluida-el-cambio-de-mirada-necesario>
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gobierno de España (2020). *Pobreza infantil y desigualdad educativa en España*. <https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/es/pobreza-infantil-y-desigualdad-educativa-en-espa%C3%B1a>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Kairós.
- Gómez, J. (2021). *La dictadura algoritmo*. Ocean Press y Ocean Sur.
- Goto, M. y Banco Mundial (2017). El «aprendizaje para todos» debe incluir a los niños con discapacidad. *Banco Mundial* (1 de diciem-

- bre). <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/11/30/learning-for-all-must-include-children-with-disabilities>
- Hellgren, Z. (2019). ¿Qué esperan las familias gitanas de la educación de sus hijos? *The Conversation* (20 de enero). <https://theconversation.com/que-esperan-las-familias-gitanas-de-la-educacion-de-sus-hijos-109816>
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Fundación Telefónica.
- Hitler, A. (2013). *Mi lucha*. Rienzi.
- Illescas, J. E. (2015). *La dictadura del videoclip. Industria musical y sueños prefabricados*. El Viejo Topo.
- Illescas, J. E. (2019). *Educación tóxica: el imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*. El Viejo Topo.
- Illescas, J. E. (2020). Entrevista a Jon Illescas: «Tener a los jóvenes alienados, adormecidos e insensibilizados es un objetivo de primer orden para los poderosos». *El Salto Diario* (1 de abril). <https://www.elsaltodiario.com/educacion/entrevista-a-jon-illescas>
- Inda, G. y Duek, C. (2007). El día que los intelectuales decretaron la muerte de las clases. Un diagnóstico del momento teórico actual. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 35, 1-18. <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/indayduek2.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2022). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) en los hogares. Año 2022*. https://www.ine.es/prensa/tich_2022.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2023a). *Encuesta de población activa (EPA) y estadística de flujos de la población activa (EFPA). Primer trimestre de 2023*. <https://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0123.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2023b). *Estadística de violencia doméstica y violencia de género (EVDVG). Año 2022. Notas de prensa*. https://www.ine.es/prensa/evdvg_2022.pdf
- Iori, R. y Berastegui, J. (2010). Ascensor social: fuera de servicio. *El País* (11 de agosto). http://elpais.com/diario/2010/08/11/sociedad/1281477601_850215.html
- Jappe, A. (2019). *La sociedad autófaga. Capitalismo, desmesura y autodestrucción*. Pepitas de Calabaza.
- Jiménez, C. (1988). Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de los hijos al término de la EGB. *Revista de Edu-*

- cación, 287, 55-70. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre287/re28703.pdf?documentId=0901e72b813c2ff9>
- Jones, O. (2013). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Capitán Swing.
- Juárez, D., Tur-Viñes, V. y Mengual, A. (2019). Análisis del diseño de *packaging* de juguete educativo, mediante *neuromarketing*. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 15 (28), 1-25. <https://www.redalyc.org/journal/4096/409659500008/409659500008.pdf>
- Junta Internacional de Estupefacientes (2021). *Informe 2020*. Naciones Unidas.
- Kemp, S. (2022). *Digital 2022. Global overview report*. We are Social/Hootsuite. <https://wearesocial.com/es/blog/2022/01/digital-2022/>
- Kroll, J. (2018). Examinando más a fondo las preguntas básicas del periodismo. *Ijnet* (30 de octubre). <https://ijnet.org/es/story/examinando-m%C3%A1s-fondo-las-preguntas-b%C3%A1sicas-del-periodismo>
- Lerena, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Círculo de Lectores.
- Lohr, S. (2022). A 4-year degree isn't quite the job requirement it used to be. *The New York Times* (8 de abril). <https://www.nytimes.com/2022/04/08/business/hiring-without-college-degree.html>
- López, A. y Ruiz, M. (2023). *Leyes para la equidad de género: un paso hacia el crecimiento económico*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://blogs.iadb.org/igualdad/es/leyes-para-la-equidad-de-genero-crecimiento-economico/>
- López, J. B. y Ortega, J. M. (2017). Cambios en la percepción del profesorado sobre la incidencia positiva de las tecnologías digitales en Educación Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 18, 97-107. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i18.3401>
- Lucas, J. A. (2015). US has killed more than 20 million in 37 nations since WWII. *Popular Resistance* (27 de noviembre). <https://popularresistance.org/us-has-killed-more-than-20-million-in-37-nations-since-wwii/>
- Lurçat, L. (2015). *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Gedisa.

- Mao, F. (2022). Indonesia passes criminal code banning sex outside marriage. *BBC News* (6 de diciembre). <https://www.bbc.com/news/world-asia-63869078>
- Martínez, F. y Prendes, M. P. (coords.) (2005). *Nuevas tecnologías y educación*. Pearson Prentice Hall.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Talis 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2022. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio del Interior. (2023). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España 2022*. https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/galleries/galeria-de-prensa/documentos-y-multi-media/balances-e-informes/2022/informe-evolucion-delitos-de-odio-2022_v6.pdf
- Moccia, S. (2012). Los posibles beneficios de la conciliación. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 30, 135-154. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.201130607
- Moreno, M. y Pedrajas, M. L. (2022). Menores enganchados a las redes: ¿qué pueden hacer las familias? *The Conversation* (13 de septiembre). <https://theconversation.com/menores-enganchados-a-las-redes-que-pueden-hacer-las-familias-172588>
- Nadal, A. (2015). *Análisis y valoración de la vigencia de los principios pedagógicos de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia en el Estado español en el siglo XXI. Estudio de casos* (tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10412>
- Nadal, A. (2018). *La Escuela Moderna. Análisis histórico*. La Muralla.
- Nadal, A. y Carreras, V. (2021). Distopía, tecnología y enseñanza. Análisis didáctico. En: Nadal, A. (ed.). *Educación en el siglo XXI: efectos de la covid-19. Evaluaciones, didácticas, teorías* (pp. 3-13). Servicios Académicos Intercontinentales/Eumed.net. <https://www.eumed.net/es/libros/libro/actas-educacion-21>
- Newton, K. (2021). *Using research to improve your experience*. Instagram. <https://about.instagram.com/blog/announcements/using-research-to-improve-your-experience>

- Nyavor, G. (2023). LGBTQ+ bill in Ghana: church leaders, islamic clerics storm parliament to witness second reading. *Yen* (5 de junio). <https://yen.com.gh/ghana/236822-lgbtq-bill-ghana-church-leaders-islamic-clerics-storm-parliament-witness-second-reading/>
- OECD. (2017). *The pursuit of gender equality: an uphill battle*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281318-en>
- Oliveira, W. M. (2019). Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas (CMI). *Revista Pedagógica, Chapecó*, 21, 413-430. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4916>
- Organización Mundial de la Salud (2022). *Salud del adolescente y el joven adulto*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Ovejero, A. (2020). *Fracaso escolar y reproducción social. La cara oculta de la escuela*. Anastasio Ovejero.
- Pérez, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez, C. N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 189-212. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24934>
- Pérez, M. T. (dir.) (2021). *Informe: Juventud en España 2020*. Instituto de la Juventud.
- Piketty, T. (2015). *La economía de las desigualdades*. Siglo XXI.
- Ponce, A. (2014). *Educación y lucha de clases*. Luxemburg.
- Pot, P. (1978). *Interview to the representatives of the Hong Kong's newspapers Wen Wei Po and Ta Kun Pao*. Ministry of Foreign Affairs. Democratic Kampuchea.
- Presidencia del Gobierno (2020). En España, la pobreza se hereda. *La Moncloa* (15 de octubre). <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/presidencia/Paginas/2020/151020-pobreza.aspx>
- Ramonet, I. (2016). *El imperio de la vigilancia. Nadie está a salvo de la red global de espionaje*. Capital Intelectual.
- Recio, A. (2014). Educación y capitalismo en el análisis radical de S. Bowles y H. Gintis. *Revista de Economía Crítica*, 18, 213-219. <https://ddd.uab.cat/record/256713>
- Rico, J. (2021). Gritos de «fuera maricas de nuestros barrios» en la manifestación neonazi de Chueca. *El Plural* (18 de septiembre). <https://>

- www.elplural.com/fuera-de-foco/protagonistas/gritos-fuera-maricas-nuestros-barrios-en-manifestacion-neonazi-chueca_274818102
- Roca, C. (2019). Adicción a las tecnologías: adolescencia, familias y trabajo social. Revisión teórica del fenómeno. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 8, 71-80. <https://doi.org/10.6018/azarbe.395081>
- Rodríguez, A. (2009). Rendimiento, clase social y variables de inteligencia. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 3, 79-86. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10348>
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S. y Sanmartín, A. (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud/Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. DOI: 10.5281/zenodo.5205628.
- Rodríguez, M. A. (2023). La ley de familias, bloqueada por su falta de financiación. *El Periódico* (19 de mayo). <https://www.elperiodico.com/es/politica/20230519/ley-familias-bloqueada-falta-financiacion-87552185>
- Rodríguez, P. (2019). ¿Debe educarse la familia para poder educar a los hijos? *The Conversation* (12 de marzo). <https://theconversation.com/debe-educarse-la-familia-para-poder-educar-a-los-hijos-119413>
- Rodríguez-Rata, A. (2020). La extrema derecha aterriza en TikTok, la red social de los menores. *Clarín*. https://www.clarin.com/mundo/extrema-derecha-ateriza-tik-tok-red-social-menores_0_j9jYX1vv.html
- Romero, F. (2023). Miguel López Melero, el catedrático defensor de la escuela inclusiva: «Hay que respetar al diferente». *La Voz del Sur* (14 de marzo). https://www.lavozdelsur.es/la-voz-seleccion/entrevistas/miguel-lopez-melero-el-catedratico-defensor-de-la-escuela-inclusiva-hay-que-respetar-al-diferente_292346_102.html
- Rosa León-Tema (2017). *Canción consumo* (vídeo). YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=K_FWWK9q41Q
- Rovira, J. (2023). TikTok alimenta el discurso de la extrema derecha entre los jóvenes. *El Periódico* (4 de febrero). <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20230204/tiktok-alimenta-discurso-extrema-derecha-82449828>

- Ruiz, M. (2023). La salud mental del profesorado. *Padres y Maestros. Journal of Parents and Teachers*, 393, 24-30. <https://doi.org/10.14422/pym.i393.y2023.004>
- Sánchez, D. (2020). La LOMLOE no avanza en la educación inclusiva, consagra el artículo 74 de la LOE, incompatible con la Convención de la ONU. *El Diario de la Educación* (23 de julio). <https://eldiariode laeducacion.com/2020/07/23/la-lomloe-no-avanza-en-la-educacion-inclusiva-consagra-el-articulo-74-de-la-loe-incompatible-con-la-convencion-de-la-onu/>
- Sánchez, J. (2023). Los niños comen mierda y eso va a provocar que vivan menos que sus padres. *El Periódico de España* (8 de abril). <https://www.epe.es/es/cata-mayor/20230408/come-mierda-libro-julio-basulto-13368659>
- Sanjuán, C. (2020). *(Des)información sexual: pornografía y adolescencia. Un análisis sobre el consumo de pornografía en adolescentes y su impacto en el desarrollo y las relaciones con iguales*. Save the Children.
- Santacruz, D. (2017). *Respuestas fáciles a preguntas difíciles. Guía de educación sexual integral para familias*. Save the Children.
- Santín, C. (2022). Familia o escuela: ¿quién debe enseñar a los adolescentes sobre sexo? *The Conversation* (10 de marzo). <https://theconversation.com/familia-o-escuela-quien-debe-ensenar-a-los-adolescentes-sobre-sexo-177403>
- Seadle, M. (2020). *The great hack* (documental). (Producido y dirigido por Karim Amer and Jehane Noujaim). Netflix, 2019. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 71, 1507-1511. <https://doi.org/10.1002/asi.24333>
- Servimedia (2023). El fallo del Constitucional sobre educación inclusiva es «decepcionante» para el sector de la discapacidad. *Discamedia. El Periódico sobre Discapacidad de Servimedia* (26 de junio). <https://www.servimedia.es/noticias/expertos-organizaciones-decepcionados-fallo-tc-sobre-educacion-inclusiva/3740834>
- Sierra, M. (2023). Telefónica cierra 2022 con un beneficio de 2011 millones de euros. *Vozpópuli* (23 de febrero). https://www.vozpopuli.com/economia_y_finanzas/telefonica-cierra-2022-beneficio-millones.html
- Stalin, J. (1941). *Discurso pronunciado en la primera conferencia de los Stajanovistas*. Ediciones en Lenguas Extranjeras.

- Stancanelli, P. (ed.) (2020). *El atlas de la revolución digital. Del sueño libertario al capitalismo de vigilancia*. Le Monde Diplomatique. Edición Cono Sur.
- Tarabini, A. (dir.) (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Unicef Comité Español.
- Teslapablo (2012). *El fraude de la psiquiatría TDAH. Ken Robinson* (vídeo). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4eEXr37UBXc>
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Trujillo, L. y Abraham, R. (2017). La distopía de la tecnología. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 83, 599-619. <https://hdl.handle.net/20.500.12552/4529>
- Unesco (2020). *Global education monitoring report 2020: inclusion and education. All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Urbano, A. y Álvarez, L. (2019). La repetición de curso en la adolescencia: influencia de variables sociofamiliares. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 27, 51-59. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/15>
- Urraco-Solanilla, M. y Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: el funcionamiento de la institución escolar propio de la modernidad. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 12, 153-167. <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3641>
- Valenciano, E. (2023). Afganistán, el *apartheid* de las mujeres. *República* (3 de julio). <https://www.republica.com/opinion/afghanistan-el-apartheid-de-las-mujeres-20230703-20031942481/>
- Valdés, I. (2022). Los menores de 18 años son el grupo de edad en el que más crece la violencia machista: más agresores y más víctimas. *El País* (10 de mayo). <https://elpais.com/sociedad/2022-05-10/los-menores-de-18-anos-son-el-grupo-de-edad-en-el-que-mas-crece-la-violencia-machista-mas-agresores-y-mas-victimas.html>
- Vázquez, R. (2020). La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: claves para la equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (2), 267-283. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013>
- Viaña, D. (2022). El 45 % de los funcionarios consume, casi a diario, ansiolíticos, antidepresivos o somníferos. *El Mundo* (10 de octubre).

- <https://www.elmundo.es/economia/macroeconomia/2022/10/10/6343d7f221efa0d71c8b459b.html>
- Vicente-Escudero, J. L., Saura-Garre, P., López-Soler, C., Martínez, A. y Alcántara, M. (2019). Adicción al móvil e internet en adolescentes y su relación con problemas psicopatológicos y variables protectoras. *Escritos de Psicología*, 12, 103-112. <https://dx.doi.org/10.24310/espiesepsi.v12i2.10065>
- Viñao, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). *Témpora*, 4, 63-87.
- Wells, G., Horwitz, J. y Seetharaman, D. (2021). Facebook knows Instagram is toxic for teen girls, company documents show. *The Wall Street Journal* (14 de septiembre). https://www.wsj.com/articles/facebook-knows-instagram-is-toxic-for-teen-girls-company-documents-show-11631620739?mod=tech_lead_pos5
- Yakovenko, M. (2022). De distopía a realidad: cinco claves para entender el metaverso. *El País* (6 de junio). <https://elpais.com/eps/2022-06-06/de-distopia-a-realidad-cinco-claves-para-entender-el-metaverso.html>
- Yarce, W. A. (2010). El desempleo estructural y la tasa natural de desempleo: algunas consideraciones teóricas y su estado actual en Colombia. *Lecturas de Economía*, 52 (52), 87-112. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n52a4902>
- Yélamos-Guerra, M. S., García-Gámez, M. y Moreno-Ortiz, A. J. (2022). The use of TikTok in higher education as a motivating source for students. *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 38, 83-98. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.21684>
- Zambrano, A. (2016). Fracaso escolar y relación con el saber: elementos de comprensión de las teorías sociológicas de base. *Praxis Educativa*, 20 (2), 13-24. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200202>
- Zhou, Q. (2023). La era de la tecnología: sin ética ni feminismo. *elDiario.es* (6 de julio). https://www.eldiario.es/blog/movidas-varias/podcast-tecnologia-etica-feminismo_132_10353554.html

Análisis crítico de sociedad, familia y educación

Principios pedagógicos

Sociedad, familia y educación son cuestiones que nos afectan a todas las personas. Puede haber miles de definiciones de educación, pero qué menos que entender cuál es el discurso oficial; cómo ignorar lo que están ocasionando medios de comunicación, tecnologías y redes sociales no solo en niñas, niños y adolescentes, sino en la población general y, por supuesto, en la enseñanza. En una época de pensamiento único, los análisis críticos pareciera que están en peligro de extinción, bajo ese proceso de normalización del que nos hablaría un tal Foucault en su día.

La responsabilidad de todo no puede recurrir en quienes trabajan con menores, ni en quienes cursan la asignatura que da título al libro, del Máster de Profesorado en Enseñanza Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Si no nos forman en entender qué es el fracaso escolar más allá de culpabilizar siempre a quien sufre dicho fracaso, si no acotamos la ambigüedad que se esconde tras el concepto de sociedad, si ignoramos el papel de las familias en el futuro de sus hijas e hijos..., solo reproducimos un círculo vicioso y, no entenderemos, por ejemplo, qué son las clases sociales y cómo influyen en el rendimiento escolar, que la atención al género no es una simple moda, y que la educación inclusiva no puede quedar en un mero discurso.

Eliminar la exclusión, o, por lo menos, no contribuir a ella, requiere formación, si es que no deseamos ser verdugos ni responsables de lo que no queremos serlo. ¿Queremos convertirnos en los malos docentes que tuvimos, y que aún recordamos con sentimientos no precisamente agradables? Aportamos este material, en formato libro, para contribuir al sentido crítico, a la emancipación, al debate, al cuestionamiento y a la escritura que pretende ir más allá de lo políticamente correcto, incluso.

Antonio Nadal. Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, donde estudió Pedagogía, y posteriormente se doctoró con una tesis relacionada con la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, los principios de la enseñanza del sistema estatal actual y las escuelas libres. Anteriormente realizó un máster en Gestión de la Cooperación Internacional y de las ONGs por la Universidad de Granada. Es autor de dos libros, más de 50 capítulos de libro y más de 30 artículos. Dirige, entre otras, la *Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico Mañé, Ferrer & Swartz*.