

# Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO  
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

Transparencia y mejora de la educación

Consejo  
Escolar  
del Estado

Segunda Época/Vol. **2**/N.º **3**/2013



# PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA. NÚMERO 3. DICIEMBRE 2013

## TRANSPARENCIA Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN

### ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

#### Consejo de Dirección

##### Presidencia

Francisco López Rupérez  
Presidente del Consejo Escolar del Estado

##### Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan  
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

##### Secretario

José Luis de la Monja Fajardo  
Secretario General del Consejo Escolar del Estado

##### Vocales

Montserrat Milán Hernández  
Consejera de la Comisión Permanente

Roberto Mur Montero  
Consejero de la Comisión Permanente

Jesús Pueyo Val  
Consejero de la Comisión Permanente

#### Consejo de Edición

María Dolores Molina de Juan  
(Consejo Escolar del Estado)

José Luis de la Monja Fajardo  
(Consejo Escolar del Estado)

Isabel García García  
(Consejo Escolar del Estado)

Almudena Collado Martín  
(Consejo Escolar del Estado)

Antonio Frías del Val  
(Consejo Escolar del Estado)

Juan Ramón Villar Fuentes  
(Consejo Escolar del Estado)

Juan Luis Cordero Ceballos  
(Consejo Escolar del Estado)

#### Consejo Asesor

Bonifacio Alcañiz García

Francisco J. Carrascal García

Julio Delgado Agudo

José Antonio Fernández Bravo

Mariano Fernández Enguita

Alfredo Fierro Bardají

José Luis Gaviria Soto

Samuel Gento Palacios

M<sup>a</sup> Luisa Martín Martín

José María Merino

Sara Moreno Valcárcel

Arturo de la Orden Hoz

Francesc Pedró i García

Beatriz Pont

Gonzalo Poveda Ariza

M<sup>a</sup> Dolores de Prada Vicente

Ismael Sanz Labrador

Rosario Vega García

Fotografías:  
<http://bit.ly/1bwWS45>

ISSN 1886-5097  
NIPO 030-13-166-8

[ntic.educacion.es/cee/revista](http://ntic.educacion.es/cee/revista)

[participacioneduca@mecd.es](mailto:participacioneduca@mecd.es)



### Presentación

Francisco López Rupérez **3**

### Entrevista

José Manuel Romay Beccaría, *Presidente del Consejo de Estado* **5**

### La transparencia: el marco político y jurídico

*Transparencia y calidad de la democracia.* Eugenio Nasarre Goicoechea **9**

*La transparencia en la Unión Europea. Una visión comparada.* M<sup>a</sup>. Del Valle Ares González **15**

*La transparencia en el marco normativo español.* Oscar Sáenz de Santamaría Gómez-Mampaso **25**

*La "Ley de transparencia, Acceso a la Información Pública y Buen Gobierno", y la responsabilidad en la acción pública.* Pedro Ramón Gómez de la Serna **35**

### La transparencia y la mejora de los sistemas educativos

*La transparencia y la mejora de los sistemas educativos. El caso de PISA.* Andreas Schleicher y Pablo Zoido Lobatón **45**

*El Monitor de Educación y Formación en la Unión Europea.* Joaquín Martínez Muñoz **53**

*Los sistemas nacionales de indicadores como instrumentos de transparencia. Limitaciones y posibilidades.* Felipe Martínez Rizo **67**

*Evaluación de la eficacia de las políticas educativas y transparencia: la importancia de los experimentos aleatorizados.* José García Montalvo **75**

### Ámbitos de transparencia de los centros educativos

*La web de centro como instrumento de transparencia educativa.* Ferran Ruiz i Tarragó **83**

*Un sistema básico de indicadores para los centros escolares.* Julio Puente Azcutia **93**

*El Expediente Educativo Electrónico. Hacia un sistema digital compartido para la gestión de información académica del alumno.* José Quirino Vargas Ibáñez **101**

*La transparencia económica en los centros públicos. Contextos, costes y eficiencias.* José Manuel Bolado Somolinos **117**

*La transparencia económica en los centros privados concertados. Contextos, costes y eficiencias.* Luis Centeno Caballero **131**

### Buenas prácticas y experiencias educativas

*Spacial Helpers, el emprendimiento desde la escuela.* Alicia Larráyoiz Echarte y Andrea Etxebarria Barinagarrementeria **141**

*Propuesta bilingüe para el currículo integrado en las actividades extraescolares de las Secciones Españolas en el exterior. Experiencia en Liverpool.* Cristina España Pérez **151**

### Otros temas

*Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares.* Isabel Cantón Mayo **165**

*Localización de fuentes cerebrales en niños generadas por estimulación multilingüística simultánea.* Tomás Ortiz Alonso, Caetana Varela Hall y José Matías Santos García **175**

### Recensiones de libros

*"La escuela que necesitamos" (E.D. Hirsch. 2012).* Inmaculada Egido Gálvez **187**

*"Neuroeducación" (Francisco Mora. 2013).* Tomás Ortiz Alonso **191**

*"Catálogo bibliográfico de los siglos XVI al XIX. Instituto Isabel la Católica (Madrid)" (Encarnación Martínez Alfaro y Ángeles Castilla López).* Juan Leal Pérez-Chao **194**

*"International Handbook of Psychology in Education" (Littleton, K., Wood, C. y Staarman, J. K. 2012).* Gonzalo Vázquez Gómez **196**



## RECENSIONES



### La escuela que necesitamos

Hirsch, E. D.

Madrid: Encuentro, 2012

La preocupación por los resultados escolares en Estados Unidos ha dado lugar a un intenso debate sobre la educación que se prolonga desde hace ya varias décadas y que ha alcanzado una amplia resonancia en otros países. La obra que presentamos, publicada por Ediciones Encuentro, es precisamente la traducción al español de un libro aparecido en Estados Unidos a finales de los años 1990 y constituye uno de los textos clave del debate citado, tanto por los planteamientos que en él se formulan como por la controversia que suscitó su aparición.

El autor, Eric Donald Hirsch, es un conocido catedrático de literatura que, durante su trabajo en la Universidad de Virginia, comprobó que la comprensión de los textos por parte de los estudiantes dependía en gran parte de los conocimientos previos que estos tenían sobre el tema al que se hacía referencia, y que esos conocimientos estaban estrechamente relacionados con el nivel cultural y social de su entorno familiar. Hirsch recogió las conclusiones de su análisis en un libro titulado *Cultural Literacy*, que se publicó en 1987 y que pronto alcanzó un amplio eco. En él criticaba duramente la educación norteamericana y defendía la necesidad de que la escuela llevara a cabo una “alfabetización cultural”, incluyendo un amplio abanico de contenidos dentro los programas escolares. El propio Hirsch aportó un listado de dichos contenidos y, a pesar de las críticas recibidas, impulsó una Fundación destinada a trabajar con los centros escolares que desearan fortalecer el currículo impartido en la educación básica. La Fundación, cuya denominación podría traducirse como Fundación por los Conocimientos Esenciales (*Core Knowledge Foundation*) cuenta actualmente con más de mil escuelas asociadas a lo largo del país.

Partiendo tanto de su propia reflexión como de la experiencia desarrollada en los centros escolares acogidos a su sistema, en *La escuela que necesitamos*, Hirsch amplía las ideas educativas planteadas en el libro anteriormente citado y argumenta que es esencial llevar a cabo una profunda reforma del sistema educativo, en la que se modifiquen sustancialmente tanto los contenidos del currículo escolar como los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación.

Sin la pretensión de realizar un resumen completo de la obra, la idea principal del libro es la necesidad de implantar un currículo

lo básico común para todas las escuelas, en el que se incrementen los contenidos que se enseñan a los niños a lo largo de su escolaridad<sup>1</sup>. Dicho currículo debe asegurar que todos los estudiantes han adquirido unos aprendizajes determinados antes de pasar al curso siguiente, de forma que todos estén preparados para absorber mayores conocimientos en los cursos sucesivos. En opinión de Hirsch, ese currículo común debe estar claramente estructurado, de manera que los profesores impartan los contenidos prescriptivos para cada año, y debe ser evaluado mediante la aplicación de pruebas estandarizadas. De ese modo resultará posible formar ciudadanos culturalmente alfabetizados, que puedan competir en el mundo actual.

El punto de partida de la propuesta es la constatación del fracaso educativo de Estados Unidos cuando se comparan sus resultados con los de otros países. Basándose en diversos estudios internacionales sobre rendimiento escolar, Hirsch concluye que los sistemas educativos que cuentan con un currículo nacional en el que existen estándares de aprendizaje fijados para cada curso obtienen mejores resultados que los que no lo tienen. Apoyándose también en otras investigaciones, reclama la enseñanza de un contenido anual preestablecido, concreto, secuenciado y relevante como el medio necesario para elevar la calidad del sistema escolar de su país.

Pero, para el autor, la adopción de un currículo común no es solo una cuestión de calidad, sino también de equidad, ya que la ausencia del mismo ha provocado la existencia de unas desigualdades sociales cada vez más profundas. Siguiendo su argumentación, las corrientes que reclaman la igualdad, defendidas desde los sectores liberales, son las que, paradójicamente, han fomentado en mayor medida la desigualdad. Hirsch, que se define desde el inicio del libro como “liberal en términos políticos y conservador en cuanto a la educación” (HIRSCH, 2012, p. 39), plantea que la manera práctica de lograr el ideal liberal de una mayor justicia

<sup>1</sup> El lector español debe tener en cuenta que en Estados Unidos no existe un currículo común de carácter nacional, sino que cada uno de los Estados y distritos que componen el país tienen un amplio margen de autonomía para decidir lo que se enseña en las escuelas, incluso en la etapa de la enseñanza obligatoria.

social es la aplicación de políticas educativas que habitualmente se catalogan como conservadoras. Así, la implantación de un currículo común y la aplicación de métodos educativos que fomenten el aprendizaje de conocimientos y destrezas son los procedimientos que permiten a las clases desfavorecidas tener acceso a la cultura, lo que de otro modo no conseguirían. En abierta oposición a las ideas de Freire, Hirsch suscribe las teorías de Gramsci y plantea que los niños que proceden de hogares sin un alto nivel de capital cultural tienen una mayor desventaja que el resto cuando reciben una educación deficitaria, ya que su entorno no podrá compensar las lagunas de conocimiento, al contrario de lo que les sucede a los niños con mejor posición social.

Adicionalmente, Hirsch considera que la existencia de un currículo común no es solo el único medio posible para lograr la movilidad social, sino que es también una condición necesaria para la supervivencia del sistema democrático. La participación en la sociedad, incluida la política, requiere que todos los ciudadanos adquieran en el colegio un vocabulario y un conjunto de conocimientos comunes, ya que una democracia estable y genuina se apoya en la existencia de una cultura pública compartida.

Su propuesta práctica, por tanto, es elaborar un currículo para la enseñanza obligatoria rico en contenidos, planificado por cursos y que se imparta a un ritmo uniforme en las aulas. El sistema de instrucción debe dirigirse al conjunto del grupo y en él los libros de texto deben desempeñar un papel importante. La evaluación debe realizarse por medio de pruebas estandarizadas, ya que, a pesar de las muchas críticas que reciben, dichas pruebas son el único modo imparcial y justo de evaluación que permite verificar si se ha alcanzado el nivel necesario. Detectado el nivel alcanzado, debe recompensarse a aquellos que logren superar los estándares establecidos y sancionarse a quienes no lo hagan. En un plano más general, el ambiente escolar debe ser exigente y estar centrado en el logro de altos niveles académicos.

Sin embargo, el libro que nos ocupa no se limita a señalar los malos resultados del sistema escolar y a proponer el establecimiento de un currículo común, sino que la mayor parte del mismo se dedica a denunciar lo que el autor considera la causa principal del fracaso educativo de su país, que no es otra que el predominio de las teorías educativas progresistas. De hecho, en su versión original, *La escuela que necesitamos* se titula "Las escuelas que necesitamos... y por qué no las tenemos". En opinión de Hirsch, el descenso del nivel educativo en Estados Unidos se encuentra en esas teorías educativas, que se fraguaron en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia durante el primer cuarto del siglo XX y que desde entonces han tenido el monopolio intelectual e institucional en los departamentos de educación de las universidades, en las escuelas de formación del profesorado y, por ende, en los centros escolares. Hirsch afirma que el movimiento para la educación progresiva norteamericana hunde sus raíces en el romanticismo europeo, con su visión del niño como un ser intrínsecamente bueno al que hay que dejar desarrollarse de acuerdo a su propio ritmo. En contraste con este enfoque, él se declara a favor de los autores que ven al niño como un ser que necesita ser formado y cuyos impulsos deben ser moldeados, y aboga por recuperar los principios de la Ilustración sobre el valor del conocimiento. A lo largo del texto, señala varias de las falacias románticas que mayor influencia han tenido en las ideas pedagógicas actuales, entre las que incluye el naturalismo, es decir, la consideración del aprendizaje intelectual como un proceso natural, espontáneo, que no requiere esfuerzo, y el formalismo, que se basa en la idea de que inculcar habilidades formales es más importante que transmitir conocimientos. A estas falacias suma el localismo propio del sistema norteamericano, que permite que cada comunidad pueda tener un currículo propio en virtud de su autonomía, lo que es especialmente grave en un país donde la movilidad

interna hace que los niños cambien con mucha frecuencia de lugar de residencia.

Todas esas falacias, profundamente arraigadas entre los padres y educadores, deben erradicarse por completo del sistema educativo como condición previa para progresar, ya que son la causa de la existencia de currículos sin contenidos bien definidos y de métodos de trabajo en las aulas que se centran más en las herramientas de aprendizaje que en los conocimientos concretos. Hirsch argumenta que la soberanía del progresismo, que a día de hoy perdura en teorías como el constructivismo o la enseñanza de competencias, ha suplantado la instrucción verbal centrada en la transmisión de un conjunto de conocimientos académicos coherentes, basados en disciplinas. Esa visión progresista de la enseñanza, romántica e ineficaz, se ampara en un amplio conjunto de términos y expresiones comúnmente utilizados por la comunidad educativa, por lo que el autor dedica el final del libro a exponer un glosario crítico de dichos términos, en el que trata de demostrar su falsedad.



Como cabe esperar, las duras críticas formuladas en este libro al progresismo pedagógico y al trabajo desarrollado en las escuelas suscitaban una importante controversia y no tardaron en aparecer muchas voces dispuestas a rebatir las ideas de Hirsch. Tratando de sintetizar las más relevantes, puede decirse que, en opinión de sus detractores, muchas de las afirmaciones que aparecen en el libro son solo opiniones y carecen de fundamentos sólidos, ya que con frecuencia se apoyan en investigaciones cuyos resultados han sido confirmados solo parcialmente, cayendo en planteamientos erróneos o excesivamente simplistas. Así, desde la psicología educativa se le critica que considere la apropiación del conocimiento como un proceso esencialmente pasivo y que ignore la existencia de diferentes procedimientos y estilos de aprendizaje. Desde los planos más cercanos a la sociología y a la política educativa se le acusa de ingenuidad al pensar que el currículo escolar es un asunto puramente técnico, ya que no es posible ignorar el rol del poder en la determinación de los conocimientos que se consideran dignos de transmitir en la escuela. En la misma línea, se le tilda de exceso de optimismo por pensar que un determinado tipo de currículo va a terminar con las diferencias de rendimiento debidas al origen social de los alumnos. Además de ello, se le atribuye una visión errónea de la historia de la educación norteamericana, ya que no toma en consideración la existencia de corrientes educativas contrapuestas al progresismo y la lucha que desde hace tiempo existe entre esas alternativas ideoló-

gicas. Por otra parte, no profundiza en la manera en la que el contexto social modula el impacto relativo de las ideologías en el currículo e ignora la distancia entre la teoría y la práctica. Por esa razón, confunde la expresión de las ideas progresivas con su existencia material y no capta las grandes disparidades que existen entre las teorías expuestas y el currículo que se estudia en la mayoría de las escuelas. Al contrario de lo que él plantea, la gran mayoría de los centros escolares no han adoptado los enfoques pedagógicos que Hirsch critica, sino que siguen funcionando de acuerdo con un sistema tradicional, centrados en el profesor, con una instrucción en grupo y con un papel predominante de los libros de texto en la enseñanza (BURAS, 1999; EBERSTADT, 1999).

Sin embargo, por el eco mediático que alcanzó su confrontación, merece destacarse entre todas las voces contrarias al planteamiento de Hirsch la de Howard Gardner, el conocido autor de la teoría de las inteligencias múltiples y uno de los pensadores más influyentes en la educación norteamericana actual. Este autor, en el primer capítulo de uno de sus libros más conocidos, *The Disciplined Mind*, fechado en el mismo año que la obra que reseñamos y traducido al español como *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, afirma textualmente lo siguiente:

*“Si este libro planteara una dialéctica —léase «discrepancia»— con algún pensador educativo contemporáneo, ese pensador sería el destacado educador y analista literario E.D. Hirsch. Hirsch exige un currículo secuenciado para la etapa que en Estados Unidos va desde preescolar hasta los doce años de edad que incluya una gran cantidad de temas y conceptos estipulados para cada curso. Está claro que aprecio a quienes están familiarizados con su propia cultura y con otras, pero esta formación debe ser el resultado de explorar cuestiones esenciales y de aprender a pensar sobre ellas de una manera disciplinada, no la consecuencia de dominar cincuenta o quinientos temas estipulados de antemano para cada curso. [...] En mi visión de la educación, las preguntas son más importantes que las respuestas; el conocimiento y, lo que es más importante, la comprensión, deben surgir de la exploración constante” (GARDNER, 2000, p. 25).*

No es de extrañar esta confrontación si tenemos en cuenta que Gardner se define a sí mismo como un constructivista, teoría que en opinión de Hirsch no tiene base científica y hace afirmaciones infundadas sobre la pedagogía. De hecho, Gardner se considera heredero del progresismo de Dewey, al que Hirsch culpa de la gran mayoría de los males de la educación americana actual, y defiende su posición del siguiente modo:

*“Gran parte de lo que escribo se puede identificar con la tradición educativa de John Dewey, es decir, con lo que se ha llamado educación progresista (o activa) y neoprogresista. Rechazo las connotaciones de todo tipo que se han llegado (impropiamente, a mi parecer) a asociar con esta etiqueta. Se puede ser progresista y al mismo tiempo apoyar metas educativas tradicionales y exigir los niveles más elevados de trabajo, rendimiento y conducta [...] Pero, a diferencia de quienes definen un canon a priori, creo que es mejor dejar las decisiones sobre lo que es importante en manos de una comunidad educativa específica, que todas estas decisiones son, como mucho, provisionales y que deben estar sujetas a una constante negociación y reconsideración” (GARDNER, 2000, p. 24).*

Gardner rechaza abiertamente el planteamiento de Hirsch sobre un currículo basado en verdades incontrovertibles y únicas, puesto que no piensa que tales verdades puedan existir y cree que, a diferencia del énfasis que tradicionalmente se ha puesto en la memorización, la finalidad de la educación debe ser la de enseñar a comprender. Nuestras escuelas enseñan hechos, pero ése es un

conocimiento inerte, que sólo se vuelve significativo si se sabe contextualizar. El conocimiento que se da en la escuela es factual, de manera que saturamos a los alumnos de información, pero no les enseñamos a pensar, es decir, a saber buscar e inferir las causas y las consecuencias de un hecho o un fenómeno. Por tanto, su oposición hacia el currículo esencial común que propugna Hirsch es contundente y considera que su formulación no solo es un esfuerzo infructuoso, sino que transmite una visión del aprendizaje “que en el mejor de los casos es superficial y en el peor es anti-intelectual” (GARDNER, 2000, p. 25).

Las visiones opuestas de estos dos autores sobre lo que debe ser la enseñanza escolar tienen un gran interés, quizá porque, al menos en parte, plantean los dos extremos de un debate que, formulado en esos términos es, en nuestra opinión, necesariamente infructuoso.

Así, parece evidente que Hirsch tiene razón cuando afirma que no es posible alcanzar el pensamiento crítico sobre un tema o materia a menos que se tenga una base de conocimientos suficientemente amplia en relación al mismo y cuando plantea que las competencias generales no pueden enseñarse sin tener en cuenta los contenidos específicos en los que esas competencias se apoyan. Pero también él mismo reconoce que los programas escolares sobrecargados de contenidos obligan a llevar a cabo una aproximación superficial a los mismos, por lo que en la escuela no puede despreciarse el papel de la comprensión.

En la misma línea, también es cierto que entre los partidarios de lo que Hirsch denomina progresismo pedagógico existe a menudo una abierta hostilidad hacia el contenido académico y hacia el aprendizaje memorístico, lo que ha conducido a obviar cualquier aprendizaje sólido en la escuela. Aunque esas ideas son contrarias a los principios que realmente defendieron los pioneros del progresismo americano, como Dewey, que nunca renunciaron a la importancia de la instrucción ni al conocimiento de las materias, lo cierto es que en muchas ocasiones sus seguidores las han transmitido de forma errónea y se han popularizado en esa versión tergiversada entre una parte de los educadores y formadores de profesores, olvidando que no existe el aprendizaje sin memorización. Sin embargo, sabemos también que la memorización por sí misma no garantiza la retención del conocimiento a largo plazo, por lo que la simple repetición de los contenidos tampoco tiene valor para un aprendizaje duradero e interiorizado. El propio Hirsch aboga en ocasiones a lo largo del libro por una combinación de métodos de enseñanza, lo que parece más ajustado para el logro de los objetivos que él mismo formula que la mera acumulación memorística de datos.

En realidad, como en muchos de los debates a los que asistimos en educación, la dicotomía entre aprendizaje verbal y aprendizaje activo es falsa, como también lo es el antagonismo que se plantea entre el conocimiento y su didáctica o entre el profesor como enseñante o como motivador. Se trata de un enfrentamiento necesariamente estéril, puesto que se plantean como opciones excluyentes cuestiones que en realidad son complementarias. La educación tradicional, como la denomina Hirsch, tiene valores importantes que hay que mantener, pero por sí misma la vuelta a lo tradicional no garantiza el éxito, ya que ni el contexto social ni la realidad escolar son entes estáticos, sino que evolucionan con el tiempo.

Independientemente de lo anterior, dado que han transcurrido algunos años desde la publicación original del texto, en este momento contamos con nuevos datos que no existían cuando la obra apareció y que, mientras confirman algunas ideas de la misma, ponen en cuestión varios de sus planteamientos de partida y de los argumentos que se esgrimen en ella. Así, el libro parte de la idea de que el sistema escolar de Estados Unidos, con la

excepción de los niveles universitarios, es uno de los peores del mundo y de que sus resultados están a la zaga de los obtenidos por la mayoría de los países asiáticos y occidentales. En realidad, esta preocupación por la deficiente formación de los alumnos norteamericanos y sus consecuencias para la posición del país en la esfera internacional no es nueva, sino que cuenta con una tradición que se remonta a los años de la guerra fría, cuando se planteó, con cierta insistencia, la supuesta superioridad del sistema educativo soviético, en publicaciones como *Lo que sabe Iván y no sabe John* (TRACE, 1961). Años más tarde, fueron los países asiáticos los que se convirtieron en los modelos de éxito, línea que sigue Hirsch a lo largo del libro, en el que también aparece reiteradamente el ejemplo de Francia como un sistema más eficaz que el norteamericano. Sin embargo, las evaluaciones internacionales de rendimiento más conocidas en la actualidad, como PISA, no confirman con claridad esta cuestión, ya que dejan claro que las diferencias de rendimiento en el seno del país son muy grandes, con algunos Estados a la cabeza de las clasificaciones internacionales.

Además, la evidencia que aporta PISA y otras evaluaciones internacionales de rendimiento contradicen también algunas de las cuestiones que Hirsch plantea. Por ejemplo, sistemas con muy buenas puntuaciones en calidad y equidad, como Finlandia, no son muy proclives a las pruebas estandarizadas de rendimiento ni tienen unas directrices cerradas para el currículo, como propone el autor, sino que dejan la evaluación en manos de las escuelas y conceden cierta libertad al profesorado para adaptar el currículo a las características concretas de los centros. En la misma línea, países como Holanda, que tiene un currículo muy descentralizado y que Hirsch pone varias veces como un ejemplo de sistema educativo de mala calidad, tiene, de acuerdo con PISA, muy buen nivel de rendimiento, mientras Francia, que el autor destaca como paradigma de un currículo estructurado y eficaz, obtiene solo unos resultados medios. En realidad, a la vista de las evaluaciones internacionales de rendimiento, parece dudoso atribuir el éxito de los resultados de un país a la existencia de un currículo común, ya que dicho currículo existe también en países que no obtienen buenos resultados.

No obstante, otros planteamientos formulados en el libro sí se han visto confirmados con el avance de la investigación. La idea de que los aprendizajes previos son el mejor predictor de los aprendizajes futuros parece estar suficientemente contrastada en la actualidad, como señala Francisco López Rupérez en el prólogo de la obra, en el que, en unas pocas páginas, realiza una síntesis muy clarificadora de las evidencias empíricas de las que disponemos actualmente en educación. De igual modo, también parece evidente la ineficacia pedagógica de muchos de los planteamientos naturalistas y formalistas y la necesidad de un currículo escolar destinado reducir la brecha de aprendizaje entre alumnos de diferente nivel socioeconómico como condición necesaria para la cohesión social. Quizá por ello Hirsch ha continuado defendiendo los argumentos esgrimidos en este libro con posterioridad a su aparición. En 2006 publicó *The Knowledge Deficit*, en el que sostiene que es el déficit de conocimientos previos el que hace que los estudiantes no consigan encontrar sentido a lo que leen. En su libro más reciente, *The Making of Americans: Democracy and Our Schools*, aparecido en 2009, vuelve a incidir en la idea de que la verdadera misión de las escuelas es preparar a los ciudadanos para la participación democrática a través de la transmisión de un currículo común, amplio en conocimientos, en oposición al currículo vacío de contenidos que desde hace 60 años se imparte en las escuelas como consecuencia del progresismo pedagógico.

Independientemente del grado de acuerdo que suscite el contenido del libro y de que los planteamientos de Hirsch puedan considerarse más o menos erróneos o acertados, su lectura resulta

estimulante porque nos hace reflexionar sobre la finalidad que queremos atribuir a la enseñanza escolar y sobre los procedimientos más adecuados para conseguir dicho fin. El tema que el texto plantea, así como la controversia que suscita, sigue vigente en la actualidad. De hecho, en España el debate sobre la educación ha cobrado fuerza en los últimos años, ya que también nosotros nos comparamos con otros países y somos conscientes de la necesidad de mejorar nuestros resultados educativos. El problema es que demasiado a menudo ese debate queda reducido al plano de la ideología, de las creencias o de las opiniones. Precisamente poniendo la vista en España, es difícil no coincidir con Hirsch cuando afirma sobre Estados Unidos:

*“El primer paso hacia una mayor justicia social a través de la educación es evitar la polarización prematura que surge cuando la política educativa se confunde con la ideología política. En los Estados Unidos hoy en día, la hostil división política entre liberales y conservadores ha infectado el debate político sobre la educación, hasta el punto que llega a ser difícil pensar con claridad. Las respuestas públicas ante las propuestas educativas suelen correlacionar con demasiada frecuencia con la mencionada división entre liberales y conservadores. Las actitudes de la prensa ante tales propuestas suelen verse igualmente determinadas por la orientación política del periódico en cuestión” (HIRSCH, 2012, p. 38).*

Seguramente el mayor provecho que puede obtenerse de este libro es precisamente hacernos conscientes de la necesidad de basar los cambios educativos en evidencias y resultados de la investigación en la medida de lo posible. Sin caer en la ingenuidad de pensar que la política educativa es neutral, hay que tratar de alejar los debates sobre dicha política del plano de los enfrentamientos ideológicos, y de presentar las alternativas de cambio como posiciones radicalmente encontradas, eludiendo considerar la complejidad de los procesos educativos, como se hace habitualmente. Si queremos una mejora real en nuestro sistema escolar, debemos evitar el uso sesgado y retórico de la investigación, tan frecuente en estos momentos, y tratar de encontrar puntos de acuerdo basados en el conocimiento del que disponemos, aunque sea limitado, sobre lo que funciona y lo que no.

## Referencias bibliográficas

- BURAS, K. L. (1999). “Questioning Core Assumptions: a Critical Reading of and Response to ED Hirsch’s “The Schools We Need and Why We Don’t Have Them”. *Essay Review*. *Harvard Educational Review*, vol. 69, nº 1, pp. 67-93.
- EBERSTADT, M. (1999). “The Schools They Deserve”. *Policy Review*, nº 97, pp. 3-17.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- TRACE, A. S. (1961). *What Ivan Knows That Johnny Doesn’t. A Comparative study of Soviet and American Textbooks in the Humanities*. New York: Random House

### Inmaculada Egidio Gálvez

*Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.*