

La paradoja de LA SECUNDARIA

La Educación Secundaria Obligatoria nació con una intención inclusiva: ofrecer una formación común hasta los 16 años, garantizar igualdad de oportunidades y evitar la segregación temprana. El propósito era razonable y, en buena medida, necesario. Sin embargo, en la práctica cotidiana de las aulas se percibe una tensión cada vez más evidente entre lo que el currículo prescribe y el ritmo real al que el alumnado puede avanzar.

En muchas conversaciones que he mantenido con excelentes y comprometidos profesores —como César López Llera, Matilde Montero, Antonio Servén— y con expertos en educación que, sin formar parte directa del sistema, han reflexionado y trabajado intensamente sobre él —como Fernando Camacho—, aparece siempre una preocupación similar: en qué momento se rompe el entusiasmo natural con el que los estudiantes comienzan su relación con la escuela.

En Infantil todo es descubrimiento. En los primeros cursos de Primaria, cada logro —leer una frase, escribir una historia breve, entender un cuento— se vive como una conquista. Pero a partir de cierto momento, a menudo ya en 1.º de ESO, la experiencia escolar cambia de tono. Lo que antes era desafío se convierte en reiteración; lo que antes era descubrimiento se transforma en acumulación de contenidos cada vez más abstractos. Este fenómeno se percibe con mucha claridad en una asignatura como Lengua Castellana y Literatura.

El diseño curricular español responde a una estructura jerárquica. Las leyes orgánicas establecen el marco general; los reales decretos fijan las enseñanzas mínimas —en la actualidad, para la ESO, el Real Decreto 217/2022—; las comunidades autónomas desarrollan ese marco; y los centros concretan programaciones y secuencias didácticas. Sobre el papel, el sistema es coherente —entendámonos—. Sin embargo, esa lógica institucional no siempre coincide con la realidad del aula.

Entre el boletín oficial y el pupitre hay una distancia que cualquier docente reconoce. Los programas se diseñan con una mirada general, pero las clases están formadas por grupos heterogéneos, con ritmos distintos y con trayectorias muy diversas. Cuando el currículo avanza demasiado rápido en abstracción, muchos estudiantes sienten que el aprendizaje deja de ser una conquista para convertirse en una carrera difícil de seguir.

A esta heterogeneidad estructural se añade en los últimos años una realidad cada vez más visible: la incorporación de alumnado procedente de otros sistemas educativos, ya sea de otros países o de distintas comunidades autónomas, con niveles de competencia muy dispares. La legislación educativa española insiste —con razón— en el principio de inclusión y en el derecho a una educación común. Documentos internacionales como los de la UNESCO o las directrices de la OCDE subrayan la importancia de evitar itinerarios segregadores y de atender la diversidad dentro del aula ordinaria.

Sin embargo, la traducción práctica de este principio plantea dificultades considerables. Cuando un alumno se incorpora con un desfase significativo —especialmente en competencia lingüística—, la respuesta habitual suele oscilar entre la adaptación informal del profesor y el recurso a materiales paralelos, como cuadernillos o tareas individualizadas. Estas soluciones, aunque bienintencionadas, resultan a menudo insuficientes si no van acompañadas de una estructura de apoyo real.

La investigación pedagógica lleva años señalando que la inclusión efectiva requiere medidas organizativas concretas: desdobles, apoyos dentro del aula, profesorado especializado en compensación educativa o enseñanza de segundas lenguas, y coordinación entre docentes. Sin estos recursos, el peso de la adaptación recae casi exclusivamente en el profesor

de aula, que debe simultanear la atención a un grupo numeroso con la necesidad de diseñar itinerarios diferenciados.

El problema se agrava en contextos de ratios elevadas. En aulas con 25 o 30 estudiantes, dedicar tiempo de calidad a quienes presentan mayores dificultades implica, en la práctica, detraerlo del conjunto del grupo. Se genera así una tensión constante entre equidad e instrucción colectiva: atender a todos sin dejar a nadie atrás y, al mismo tiempo, mantener un ritmo de trabajo que permita avanzar en el currículo.

Esta situación revela una de las paradojas centrales del sistema: se promueve un modelo inclusivo sin dotarlo siempre de los medios necesarios para sostenerlo. La diversidad no es una anomalía del aula contemporánea, sino su condición habitual. Pero asumirla plenamente exige algo más que voluntad normativa: requiere inversión, planificación y, sobre todo, un diseño pedagógico que no dependa únicamente del esfuerzo individual del docente.

Los datos internacionales ayudan a situar el problema. PISA 2022 coloca al alumnado español en lectura en torno a la media de la OCDE, pero con una dispersión notable: junto a estudiantes que alcanzan niveles competentes conviven otros que todavía están consolidando habilidades básicas de comprensión. En ese contexto, introducir rápidamente terminología lingüística compleja puede resultar poco eficaz. La gramática, que debería servir para mejorar la escritura y la precisión expresiva, termina convirtiéndose con frecuencia en una serie de etiquetas difíciles de conectar con el uso real del lenguaje.

El modelo curricular habla de progresión en espiral: volver sobre los contenidos para profundizar en ellos. En teoría, es un planteamiento razonable. En la práctica, cuando las bases no están bien asentadas, esa espiral puede convertirse en una repetición que el alumnado percibe como un eterno volver a empezar. Lo que se estudia en 3.º de ESO reaparece en Bachillerato bajo otra formulación; lo que se presenta como novedad muchas veces se parece demasiado a lo que ya se había visto antes.

El caso de la literatura es especialmente revelador. En 4.º de ESO se pretende recorrer amplios periodos históricos —tres siglos— en un solo curso y además compartiendo

horario con lengua. El resultado es una desfachatez inevitable: los movimientos literarios se suceden con rapidez, los autores se presentan de forma esquemática y las obras quedan reducidas a fragmentos.

Así, el estudio de la literatura corre el riesgo de convertirse en una sucesión de nombres, fechas y características generales. Se aprende el marco histórico, pero no siempre se alcanza a experimentar la lectura como una experiencia estética significativa.

A esto se suma otro problema menos visible: la dificultad real para trabajar con la literatura del siglo XXI. Los currículos la mencionan y la consideran necesaria, pero en la práctica muchas veces queda relegada a las últimas semanas del curso, si es que se llega. Cuando el tiempo se consume en recorrer el siglo XIX y el XX junto con los contenidos lingüísticos, el presente literario aparece apenas como un epílogo improvisado.

La consecuencia es paradójica. La escuela, que debería tender puentes entre tradición y actualidad, transmite a veces la idea de que la literatura pertenece sobre todo al pasado. Sin embargo, para muchos jóvenes el interés por la lectura surge precisamente cuando descubren textos que dialogan con su propio tiempo.

El problema no es únicamente legislativo. Cambiar una ley no transforma por sí mismo la vida de las aulas. Lo que está en juego es la coherencia entre los objetivos educativos, los métodos de enseñanza y los tiempos disponibles.

Quizá la solución no pase por añadir más contenidos, sino por seleccionar mejor. Pero también por asumir que la diversidad real del aula exige respuestas estructurales: reducir ratios, reforzar los equipos docentes, incorporar especialistas y diseñar materiales adecuados desde instancias competentes. Sin estas condiciones, la inclusión corre el riesgo de convertirse en un principio retórico sostenido por el esfuerzo individual de los profesores.

Cuando la enseñanza se convierte en una carrera por abarcarlo todo —y por atender a todos sin los medios necesarios—, el riesgo es terminar tocándolo todo solo por la superficie. La educación, especialmente en materias como la lengua y la literatura, necesita justo lo contrario: tiempo para comprender, para leer, para escribir y para pensar.



EDUCACIÓN | IVÁN Cerdán BERMÚDEZ

LA VIVIENDA DE MADRID ya no es para sus vecinos

Los fondos de inversión y las empresas inmobiliarias ganan peso en el mercado de la vivienda. El espacio que dejan libre particulares y familias, incapaces de comprar ante los precios desorbitados, está siendo cubierto por inversores que quieren lucrarse a través del alquiler. La ilusión de un mercado inmobiliario razonable, en el que quien más y quien menos puede encontrar su casa para comprar, se desvanece casi por completo. Ésta es ya una tendencia muy extendida en toda España, pero especialmente preocupante en Madrid y por lo tanto en Villaverde. Y los datos así lo confirman.

Datos como los del Catastro, que indican que las personas jurídicas (empresas, fondos de inversión) cada vez poseen más viviendas. En 2025 se registraba un descenso del número de personas físicas propietarias de inmuebles en el municipio de Madrid, con 111 menos que en 2024. Las jurídicas, sin embargo, aumentaban en 354. Pero lo más llamativo lo encontramos al consultar los “grandes tenedores”, es decir, titulares con cinco viviendas o más en propiedad. Las empresas o fondos que cumplían este requisito aumentaban en 330 hasta las casi 19.000, mientras que eran 87 más (4.174 en total) las que acumulaban al menos diez inmuebles en cartera. Esto constata que quienes compran no son solo pequeñas empresas para su actividad profesional, sino que proliferan los inversores que se hacen con grandes lotes.

El Registro de la Propiedad nos ofrece estadísticas sobre la compraventa de vivienda, y las conclusiones que arrojan van en la misma línea. En la Comunidad de Madrid, el porcentaje de adquisiciones hechas por personas jurídicas ha aumentado desde 2020 (11,82%) hasta la actualidad (14,4%). Contrasta con la media a nivel nacional, que se ha mantenido casi invariable en los últimos cinco años (11,16% en 2020 contra 11,30% en 2025). Sí, algo está pasando en nuestra ciudad. Aunque los datos concretos para Villaverde no son fáciles de encontrar, la sensación de que los inversores se hacen fuertes está a pie de calle. Y no es un simple espejismo pese a que algunos digan, por ejemplo, que la problemática con los fondos buitres es poco más que una invención.

Basta con echar un vistazo a la prensa especializada o a los portales inmobiliarios para comprobar que cada vez son más las viviendas gestionadas por fondos. Por ejemplo, la empresa Vivenio, creada con capital de dos fondos de inversión extranjeros, gestiona hasta siete edificios entre Ciudad de los Ángeles y Butarque, cifra que alcanzó tras la compra de 205 pisos el verano pasado. Por su parte, la compañía Avalon Properties ostenta también dos bloques en el Distrito, lo mismo que Nomad Flex Living, mientras que el fondo Néstar-Azora opera hasta 108 viviendas en el barrio de Butarque. Son solo algunos ejemplos, pero suficientes para darnos cuenta de que el mercado inmobiliario es cada vez menos para los ciudadanos y más para los inversores.

VIVIENDA | ALEJANDRO MURCIANO

