

VALORACIÓN DEL DOCUMENTO DE BASES PARA UNA LEY DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Indicar, en primer lugar, que nos parece impropio el uso del lenguaje absolutamente sexista que se usa en todo el documento; el MEC debería seguir sus propias directrices en el uso del lenguaje al elaborar este y otros documentos.

Bajo eufemismos (calidad, sistema de oportunidades...), el MECD justifica las medidas que quiere poner en marcha en criterios técnicos: “Se pretende reducir el índice de fracaso escolar, elevar el nivel de formación de los alumnos y fomentar la cultura del esfuerzo”.

Cortázar decía que a las palabras les encanta que las saquen del armario ropero y las pongan a pasear. Pero debemos preguntarnos de qué se está hablando realmente, cuáles son las motivaciones reales que laten tras estas medidas. La Ley de Calidad identifica calidad con privilegios para unas pocas personas, oportunidades con segregación, motivación con exámenes...

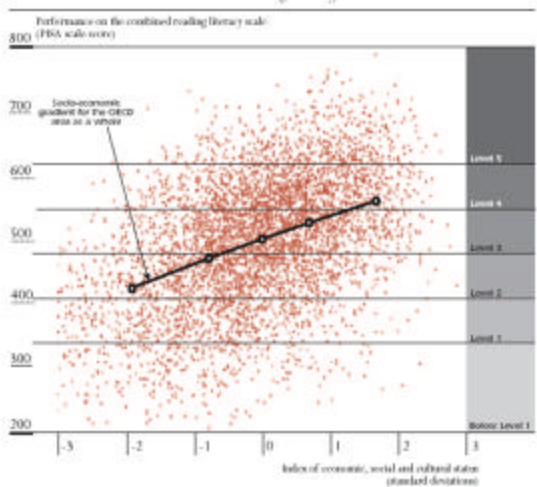
La retórica del esfuerzo y las oportunidades esconde una **visión segregadora de la educación**. La educación acentúa su **función de selección social**, se convierte en un privilegiado instrumento del “darwinismo social”.

Como punto de partida, el preámbulo concibe la educación como un *artículo de primera necesidad* y no como un derecho social fundamental, responsabilizando con ello a cada individuo de los avances en su propia formación –a partir de sus pretendidas capacidades y motivaciones personales- y olvidando la responsabilidad que incumbe al Estado.

El aumento de controles y la separación del alumnado en diferentes itinerarios¹ –en función de sus rendimientos académicos- facilita los procesos sociales de selección y clasificación. No se afirma expresamente, pero **se crean las condiciones materiales, estructurales y pedagógicas para la dualización de la enseñanza**: una educación selectiva para el *polo de excelencia*, destinado a formar las élites científicas, técnicas y de gestión de la sociedad; y una educación básica residual para la *humanidad sobrante*, destinada a abastecer las necesidades de mano de obra barata y precaria. La dualización del mercado

Relationship between student performance and socio-economic background for the OECD area as a whole

Student performance on the combined reading literacy scale and index of economic, social and cultural status,* and socio-economic gradient for the OECD area as a whole



*Each dot represents 2 000 students from the OECD area. Source: OECD PISA database, 2001, Table 8.1.

¹ El alumnado que repita y no apruebe en el primer ciclo irá al fuera del sistema; el alumnado que repita en un itinerario se reválida impide a los alumnos y alumnas que no la aprueben Universidad o en la Formación Profesional de Grado Superior.

laboral tiene su reflejo en la enseñanza². Los mecanismos selectivos colocarán a cada uno en su sitio. Y es fácil adivinar la procedencia social de cada uno de estos sectores.

Nadie puede poner en duda las influencias sociales y familiares en el rendimiento escolar. Tanto el Informe PISA 2000 como la evaluación de la Secundaria realizada por el INCE subrayan que el nivel sociocultural de las familias es el factor de mayor incidencia en el rendimiento del alumnado.

¿Cuáles son los mecanismos a través de los que las desigualdades sociales se transforman en desigualdades educativas?

Muchos factores contribuyen a estas relaciones. Los resultados escolares no están condicionados por una herencia biológica o por disposiciones genéticas, sino por la “herencia social” que nos legan los padres y madres. Un status ocupacional más elevado de las madres y padres puede influir en las aspiraciones y expectativas profesionales de los estudiantes y, a su vez, su compromiso hacia el aprendizaje como medio de satisfacer estas aspiraciones³. Este elevado estatus puede también incrementar el rango de opciones de los que los estudiantes son conscientes. El status socioeconómico también puede estar relacionado con donde viven las y los estudiantes y la calidad de las escuelas a que tienen acceso. El comportamiento de las familias tiende a consolidar demandas de plazas escolares en centros juzgados “mejores”, a la vez que se intenta evitar los centros considerados negativos; la circulación de la información, la publicación de ciertos datos y resultados, y factores de política educativa refuerzan estos comportamientos de las familias –especialmente los de las clases más informadas- en términos de demanda de mercado.

A pesar de estas evidencias seguimos empeñados en mantener el “discurso meritocrático”. Este discurso, profundamente enraizado en la sociedad y en el cuerpo docente, tiende a buscar la raíz de las dificultades escolares de las alumnas y alumnos más en la inaptitud de éstos que en la falta de adaptación de los contenidos y de las prácticas escolares a sus necesidades. Numerosos estudios han mostrado que el profesorado, sin apenas ser consciente de ello, reorienta a los alumnos -expresamente o a través de las expectativas puestas en ellos- en función de su pertenencia social

² “Se ha dicho y repetido: la “nueva economía” reclama un crecimiento impresionante del número de informáticos, de ingenieros/as, de especialistas de mantenimiento de sistemas informáticos y gestión de redes. Es el aspecto más conocido, por ser el más reiterado de la evolución del mercado de trabajo. Sin embargo, sólo se trata de la punta visible del iceberg. Se insiste mucho menos en el otro aspecto de esta evolución: el crecimiento aún más explosivo de los empleos de bajo nivel de cualificación. Si el 50 o 60 % de las creaciones de empleo no exigen sino trabajadores poco cualificados, no es económicamente rentable continuar una política de masificación de la enseñanza.” (N. Hirst, “*Los tres ejes de la mercantilización escolar*”)

³ La investigación *La evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica* del Instituto Idea (Fundación Santa María) muestra que las expectativas de los padres y madres está en relación directa con su nivel sociocultural. El 91% de los padres y madres del alumnado que cursa cuarto de la ESO de un contexto sociocultural alto y más del 84% con niños/as en segundo esperan que cursen estudios universitarios. Sin embargo, cuando el contexto sociocultural es bajo, este porcentaje es del 38% de los progenitores con hijos/as en segundo de la ESO y del 39%, en cuarto. La investigación señala también que las expectativas de los padres tienen una influencia notable en los resultados académicos de los hijos/as.

(*Efecto Pygmalion*⁴). Incluso si la orientación del profesorado se sujeta a una estricta objetividad, el comportamiento de los progenitores no es igual: los unos seguirán el consejo de orientación, mientras que los otros harán los esfuerzos posibles por dar a sus hijos e hijas una segunda oportunidad. Así pues, sin quererlo, el personal docente tiene una tendencia a anticipar la selección social.

Estos datos avalan que no es demagógico afirmar que con la Ley de Calidad se arroja por la borda una forma de favorecer el derecho de toda la ciudadanía a la educación obligatoria en condiciones de igualdad. Es sorprendente observar el fariseísmo de una sociedad que al tiempo que considera el conocimiento como la fuente principal de creación de riqueza de la sociedad en la sociedad de la globalización⁵, utiliza el sistema educativo como medio de legitimación de nuevas formas de estratificación social. *“En el nombre –colmo de la hipocresía- de la lucha contra el fracaso, se selecciona y se baja el nivel de las exigencias para unas pocas personas (aquellas que formarán la masa de mano de obra poco cualificada requerida por la “nueva” economía) al mismo tiempo que se incita a otros a buscar los saberes que harán de ellos las puntas de lanza de la competencia internacional. (N.Hirt, Los tres ejes de la mercantilización escolar).*

Sin embargo, no podemos caer en el fatalismo social. La enseñanza puede y debe paliar estas desigualdades.

Los datos del informe PISA muestran que la incidencia del entorno sociofamiliar es menor en unos países que en otros. La menor diferencia entre el alumnado procedente de entornos socioculturales diferentes se encuentra en los países con modelos educativos comprensivos: Corea (33 puntos), Finlandia (52) e Islandia (53). Las mayores diferencias (más de 100 puntos) se encuentran en Bélgica, Alemania, y Suiza, países con modelos educativos segregados (¿son éstos los modelos que el Documento de Bases de la Ley de Calidad denomina “sistema de oportunidades”?).

“La pretensión universalizadora de la educación comienza intentando auxiliar las diferencias del medio familiar y social en que cada persona se ve obligado por azar a nacer, no refrendándolas como pretexto de exclusión.” (F. Savater, El valor de educar)

⁴ Muchos docentes, consciente o inconscientemente, se forman expectativas de lo que pueden esperar de su alumnado en su rendimiento académico y en el comportamiento. En docencia conocemos estas expectativas como el efecto de Pygmalion. El docente se comporta con el estudiante basándose en estas expectativas. El comportamiento del docente le “dice” a su vez al estudiante qué comportamiento y qué rendimiento académico espera el docente de él. Si el comportamiento del docente es consistente, tenderá a moldear el comportamiento y rendimiento del alumnado. A su vez, al pasar el tiempo, el comportamiento y rendimiento estudiantil será paralelo a la expectativa original del personal docente.

⁵ En el Consejo Europeo de Lisboa (marzo de 2000) la Unión Europea se fijó como objetivo convertirse en la economía más competitiva del mundo, capaz de conseguir un crecimiento duradero que ponga a disposición un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y que permita conseguir una mayor cohesión social. La realización de este objetivo requiere una estrategia global tendente a preparar el desarrollo de la economía basada en el conocimiento y una estrategia concebida para modernizar el modelo social europeo mediante la inversión en recursos humanos y la lucha contra la exclusión social.

OBJETIVOS DEL MECD

El preámbulo del Documento de Bases para la Ley de Calidad es un ataque obsesivo, con argumentos tramposos y lleno de galimatías, al modelo comprensivo, sobre el que hace recaer en exclusividad la responsabilidad del fracaso escolar y del deterioro del clima escolar.

Sin análisis alguno de los problemas educativos y sin haber provisto los medios necesarios ni tomado las medidas imprescindibles para afrontar las necesidades del sistema educativo, justifica esta crítica al sistema comprensivo en la utilización sesgada de los resultados de ciertos estudios internacionales (lo que muestra ignorancia en la lectura de los mismos o, lo que es peor, mala fe en la interpretación de las conclusiones de estos informes), y en el malestar de un cierto sector del profesorado (instrumentalizado por el MECD con intenciones bien distintas a las que apunta este propio profesorado).

Partiendo de esta imputación al modelo educativo comprensivo⁶ de todos los males de la enseñanza, el MECD propone una serie de medidas que se entran en torno a los siguientes ejes:

1. Separación del alumnado por capacidades y motivación (*itinerarios formativos*).
2. Endurecimiento del nivel de exigencia en los estudios: repeticiones, reválida, incremento de los contenidos... (*cultura del esfuerzo*).
3. Jerarquización de la organización escolar: cuerpos de catedráticos/as y de directores/as, pérdida real de la autonomía de los centros educativos.
4. Establecimiento de categorías de centros (*“especialización curricular de centros”*)

Estos objetivos los fundamenta en base a una serie de tópicos que están falsamente basados como demostramos a continuación. Además aborda los problemas sin darles soluciones reales y con una total ausencia de medidas que favorezcan la labor del profesorado y su desarrollo laboral y profesional.

Con la finalidad de favorecer el análisis y a fin de clarificar la postura que como Confederación de STEs nos merece la llamada Ley de Calidad por el MECD, abordamos aquí los diferentes temas separados en epígrafes y al hilo de la lectura del documento de bases de la citada Ley y/o de aquellos en los que dice que se basa.

1.- El Fracaso Escolar

Uno de los argumentos más insistentemente repetidos por la ministra de Educación es la necesidad de emprender la reforma para acabar con las elevadas tasas de fracaso escolar en España.

⁶ En la actualidad los sistemas educativos comprensivos están generalizados en la enseñanza obligatoria en casi todos los países desarrollados. En la Unión Europea mantienen modelos educativos segregados (¿esto es lo que llama el MECD “sistemas de oportunidades”?) Alemania, Austria, Bélgica y Holanda. La finalidad del modelo educativo comprensivo es ofrecer a todos los alumnos las mismas oportunidades educativas, compensando las desigualdades de origen socioeconómico. Este modelo implica la ampliación de la escolaridad obligatoria y común para todos los alumnos –lo que no excluye, muy al contrario, una cierta opcionalidad para atender la diversidad del alumnado-.

Sin embargo, el fracaso escolar es un concepto ambiguo, difícil de medir. En general se entiende como la incapacidad de un alumno/a para adquirir los conocimientos básicos. Suele medirse sobre todo a través del porcentaje de abandono de estudios y de repeticiones de curso.

Desde este punto de vista, los indicadores españoles, analizados sin perspectiva histórica, son preocupantes: el **índice de personas que abandonan el sistema educativo** sin conseguir el título de secundaria (un 27%) está por encima de media de la OCDE (en torno al 20%).

Este dato es serio y preocupante y no se puede obviar ni intentar justificar, ahora bien, tampoco hay que rasgarse las vestiduras y crear un alarmismo interesado. En primer lugar, porque *los intentos de comparación de porcentajes de sistemas educativos diferentes son tramposos*: las exigencias de los programas, los modelos de evaluación... varían según el sistema educativo de que se trate. Los mejores resultados de algunos países nórdicos (menos de un 10% de abandono escolar tras la secundaria obligatoria) se atribuyen con frecuencia a la organización de sus sistemas educativos, con mecanismos menos selectivos y una gran importancia de la educación de adultos, que permiten el acceso de una gran variedad de personas a la educación secundaria. Por consiguiente, a quienes han abandonado la escuela les resulta más sencillo retomar su educación incluso una vez superada la edad habitual de término de la educación escolar. La baja tasa de abandono escolar en el "sistema dual" alemán va ligada a que los alumnos realizan prácticas en una empresa como parte de su formación profesional; este sistema puede contribuir a que los alumnos y alumnas con menor capacidad obtengan una cualificación profesional, debido a la gran importancia concedida al componente práctico.

En segundo lugar, el análisis no puede caer en el presentismo, haciéndonos olvidar el pasado:

- *La Tasa Bruta de Escolaridad* en Secundaria (alumnado de 14-18 años escolarizado en secundaria) ha pasado de un 50% en 1982 a un 95% en 2002 (datos del instituto Nacional de Estadística).
- Los datos de logro escolar son hoy mucho más positivos que en tiempos recientes. Sin remontarnos a épocas nostálgicas, en el curso 96/97 acabaron sus estudios de 2º de BUP un 83,1%, de 2º de FP un 53,0%. Es decir, la *tasa de fracaso escolar en la ESO es menor que el conjunto de BUP y FP*, y eso sin tener en cuenta que muchos alumnos no accedían a la secundaria, abandonando el sistema educativo tras cursar la EGB.
- Los *índices de finalización de la enseñanza secundaria superior* son, también indicadores importantes de la calidad de un sistema

PORCENTAJE DE JÓVENES DE 22 AÑOS DE EDAD QUE HAN COMPLETADO CON ÉXITO, AL MENOS, LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (CINE 3), 1997

(GRÁFICO E12) (%)

UE	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK
71,2	81,2	80,0	78,5	77,8	63,7	75,1	76,9	65,5	57,8	73,2	82,6	51,6	90,1	90,2	66,7

Fuente: Eurostat, Encuesta de Población Activa.

educativo. (C. Europea):

PORCENTAJE DE PERSONAS QUE NO HAN OBTENIDO UN TÍTULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR,
POR GRUPOS DE EDAD, 1997

(GRÁFICO A4)

(%)

EDAD	Unión Europea															
	UE	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK
20-29 AÑOS	31	21	21	19	26	39	24	27	42	47	28	18	55	13	14	37
30-39 AÑOS	35	31	19	15	40	56	31	40	51	49	29	19	71	16	16	43
40-49 AÑOS	42	44	18	17	54	71	40	56	60	53	36	28	79	30	25	44
50-59 AÑOS	53	56	26	25	71	84	52	66	76	60	45	35	87	45	35	53

La mejora ha ido acompañada de un estrechamiento de las diferencias con la UE: si en la generación de jóvenes de 22 años el diferencial con la media europea es de 7,5 (63% frente a 71,2%), en la generación de 30-39 años había 21 puntos de diferencia con la media UE.

Hemos de tener presente además que la rapidez con la que las y los jóvenes abandonan el sistema educativo al final del periodo de escolaridad varía de un país a otro: en algunos países los estudios postobligatorios forman parte integral de la cultura de la juventud.

- Informes del INE destacan la *“fuerte movilidad social que se ha producido a través del sistema educativo”*. En los noventa lograron un título universitario el 37,4% de las hijas e hijos de progenitores que sólo habían recibido educación primaria. Con todo aún dista mucho del porcentaje de titulados superiores que se registró entre hijos/as de universitarios, el 75%.

Si se analizan los datos con objetividad y con perspectiva histórica -hay que reconocer nuestros déficit históricos: aún hoy la mayoría de la población española tiene como máximo estudios primarios-, se observa un avance evidente, reconocido por la OCDE en su análisis del Panorama Educativo de los noventa (OCDE, *Education at Glance 2001*).

A pesar de este innegable el aumento global del caudal educativo del país, no podemos estar satisfechos. Las metas educativas tienen siempre un componente utópico y los logros alcanzados quedarán permanentemente deficientes respecto a los propósitos que proponemos como sociedad.

Compartimos, por ello, la necesidad de que afrontar el fracaso escolar es un reto importante para cualquier sistema educativo. El fracaso escolar no es tan sólo un fenómeno educativo, sino que tiene consecuencias sociales relevantes. El fracaso escolar a menudo conduce al fracaso social e induce un importante riesgo de exclusión social. Los jóvenes con una cualificación insuficiente tienen más riesgos de ser excluidos del mercado laboral, o bien de ser relegados a puestos precarios, y de padecer aislamiento y escasa participación social. El fracaso escolar pone, pues, en duda la cohesión social que cimienta la sociedad. Esto nos hace reafirmarnos en la necesidad de defender de forma contundente el derecho de toda la juventud a la educación y de frenar los mecanismos generadores de la exclusión educativa.

El informe PISA es muy revelador acerca de la **incidencia del modelo educativo en la superación o agravamiento del fracaso escolar**. En la clasificación del alumnado por su nivel de capacidad lectora, el 18% de media de jóvenes de la OCDE sólo son capaces de realizar tareas de lectura muy

básicas (niveles 1 y debajo de 1). En estos niveles de “peores lectores” sólo se encuentran un 14% de jóvenes españoles, frente al 23% de Alemania, el 20% de Suiza o el 19% de Bélgica, países con sistemas educativos segregadores. La propia OCDE reconoce que estos “malos lectores” *pueden enfrentarse a serias dificultades en la vida futura*: sus deficiencias lectoras no sólo les impiden avanzar en el aprendizaje, sino que carecerán de oportunidades de posterior educación y aprendizaje a través de la vida. Ante ello recomienda:

“el objetivo de los sistemas educativos no es sólo conseguir elevados resultados sino también minimizar las disparidades internas. [...] Deben ser conscientes de la gravedad de bajos rendimientos y del hecho de que los que abandonan el sistema escolar carecen de destrezas fundamentales para hacer frente a pobres perspectivas de empleo.” (Informe Pisa, Primeros Resultados, pg. 54)

Pero, afrontar el reto del fracaso escolar exige como paso previo e imprescindible **profundizar en las causas del mismo**. No debemos quedarnos en el discurso meritocrático que atribuye el logro/fracaso escolar a la capacidad/incapacidad del alumnado. Gran parte de los alumnos/as de bajo rendimiento escolar dispone de unas capacidades intelectuales suficientes para superar con éxito las exigencias educativas. Aquí es donde entra en juego la repercusión del entorno socioeconómico del alumnado, el factor, según todos los estudios, de mayor incidencia en los resultados académicos de los estudiantes.

En este sentido son muy ilustrativos los **datos del abandono escolar dentro de nuestro propio país**. Según estudios del Instituto Nacional de Estadística, mientras cerca del 40% del alumnado procedente de Extremadura, Andalucía y Castilla-La Mancha abandona el sistema educativo al cumplir los 16 años, sólo lo hacen el 10% del procedente del País Vasco, Navarra o Madrid, comunidades donde cerca del 50% de sus jóvenes tiene título universitario. Estas disparidades regionales en logros educativos son un claro reflejo de otras disparidades territoriales de carácter socioeconómico. Las comunidades más ricas (el “triángulo del desarrollo”) disfrutaban de los niveles educativos más elevados.

2.- LOS NIVELES BAJAN

Se acusa al actual sistema educativo de “*enterrar en la ignorancia a toda una generación*”. Para ello se parte de la percepción de que **el nivel de los estudiantes desciende con la unificación de la enseñanza durante el período obligatorio**. Es frecuente encontrar en los periódicos y oír entre el profesorado argumentos similares al siguiente:

Un porcentaje significativo del alumnado de la ESO no encuentra acomodo en el sistema escolar y son arrastrados a lo largo de la ESO por un sistema de promoción automática. Hacer coincidir a estos alumnos con el resto no sólo no les beneficia, porque, por lo general, todos abandonarán el sistema educativo a los 16 años sin el título de Graduado en la ESO –después de haber planteado no pocos problemas de indisciplina y absentismo-, sino que perjudica a los que tienen interés en aprender, que deben adaptarse al lento ritmo impuesto por sus compañeros.

Los argumentos esgrimidos para ello se basan en interpretaciones parciales y sesgadas de datos comparativos internacionales (PISA 2000) -que leídos con honradez y con perspectiva evolutiva dejan a nuestro país en una situación muy decorosa- y en el tópico recurrente históricamente y sin constatación científica de que “los niveles bajan”.

a) Comparaciones internacionales (PISA 2000)

Los resultados de este estudio⁷, divulgados parcialmente y machaconamente repetidos por los medios de comunicación, han sido sometidos a interpretaciones sesgadas como las siguientes:

“A España se le cayó la cara de vergüenza tras ver los resultados del Proyecto Pisa 2000, la prueba del algodón por la que pasaron 32 países de todos los continentes. La conclusión fue más o menos la que sigue: en habilidad lectora, matemáticas y ciencias los estudiantes españoles están de la mitad para abajo. Nuestro país, adalid de las orejas de burro y de los peores del mundo desarrollado.”

Estos datos, según la Secretaria de Educación Isabel Couso, «avalan la necesidad de un cambio de rumbo».

Pero, ¿qué dicen realmente los datos del Informe PISA 2000?

Los resultados que obtienen las y los alumnos españoles de 15 años de edad en ese estudio no se cuentan entre los mejores entre los países de la OCDE: de 31 países, se sitúan en la posición 18 en habilidad lectora, en la 23 en matemáticas y en la 19 en ciencias, con puntuaciones ligeramente por debajo de la media.

Estos resultados tienen lecturas más complejas que las tendenciosas que el MECD y medios afines nos quieren vender. Las puntuaciones obtenidas por los alumnos españoles no están tan lejanas de las obtenidas por algunos países que están delante y han celebrado sus resultados (Francia, Austria...), ni tan distantes de la media de la OCDE. Por encima de España están los países nórdicos (Finlandia, Suecia), asiáticos (Japón, Corea) y anglosajones (Australia, Canadá, Reino Unido, Nueva Zelanda), culturas –orientales y luteranas- donde priman otros valores sociales y un férreo control sobre los menores. Los alumnos/as españoles se encuentran por delante de los países mediterráneos (Italia, Grecia, Portugal), y de algunos de Europa central y oriental (Alemania, Hungría, Polonia, Rusia...). Podríamos estar mejor, pero el resultado obtenido de lo relativamente poco que invertimos en la enseñanza secundaria es como mínimo notable.

La interpretación de los resultados es aún más halagüeña si consideramos el progreso realizado por los alumnos españoles en los últimos años. En las pruebas similares realizadas por la OCDE en 1994 en 41 países (TIMMS, “Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias”), con alumnos de 7º y 8º de EGB, España ocupaba el puesto 31 en Matemáticas, delante sólo de Grecia y Portugal dentro de los países europeos. El progreso, en pocos años ha sido considerable.

b) La percepción del profesorado

A pesar de estos datos contrastados, está muy extendida socialmente y entre el profesorado la idea que “el alumnado cada vez sabe menos”. Los propios medios de comunicación y el Presidente de Gobierno contribuyen a ello, con alguna lindeza que pescan por ahí para despotricar a su gusto, haciendo de la anécdota una categoría de análisis. No está de más recordar aquí que los libros de gazapos escolares tienen ya muchos años, y sólo se referían a estudiantes de BUP.

Por ello, es necesario que realicemos un análisis riguroso, que profundice más allá de las sensaciones espontáneas que surgen en la tarea diaria.

- ***Los alumnos y alumnas, ¿saben cada vez menos?***

La afirmación de la bajada de los niveles es un argumento recurrente históricamente (Platón, escolástica medieval...). Siempre hemos oído a las generaciones de profesores que nos han precedido quejarse del nivel de su alumnado, sin que hayamos podido constatarlo científicamente. Sin embargo, todos los datos, a escala internacional, permiten sostener que el nivel educativo de la mayoría de la población aumenta incesantemente. Así lo indican Baudelot y Establet (*El nivel educativo sube*), quienes también demuestran que toda generación considera atávicamente que la siguiente sabe menos.

Si lo valoramos desde el prisma personal probablemente observaremos que el nivel de conocimientos y capacidades de nuestros propios hijos e hijas es bastante más elevado que el que nosotros poseíamos a su edad. Carecerán de algunos conocimientos que antes considerábamos imprescindibles, pero lo que la sociedad considera conocimientos necesarios evoluciona históricamente.

Es cierto que el nivel medio de conocimientos del alumnado que hoy está en la ESO es inferior al nivel medio del que estaba en el BUP, pero es impropio analizar los logros del sistema educativo actual con los criterios que empleamos para analizar en anterior sistema selectivo. La existencia de alumnos con serias deficiencias formativas no justifica que se generalicen a todo el alumnado. Si queremos valorar el nivel educativo de la sociedad comparemos globalmente el conjunto de jóvenes de ayer y de hoy, y todos los datos avalan que el nivel de conocimientos de las alumnas y alumnos se ha incrementado, entre otros factores porque las experiencias de aprendizaje de los y las jóvenes son hoy más ricas y diversas, desbordando ampliamente el marco escolar.

- ***¿El sistema comprensivo perjudica a los alumnos más motivados?***

La tesis que identifica sistema comprensivo con descenso del nivel educativo de las personas más dotadas tampoco se sostiene.

La extensión de la escolarización obligatoria, incorporando a la enseñanza secundaria jóvenes que antes estaban fuera del sistema escolar, conlleva más dificultades a la tarea docente, pero ello no es incompatible con un sistema educativo de calidad. En contra de las críticas que achacan al sistema comprensivo el “igualar a todos a la baja”, algunos países (Finlandia,

Japón, Corea, Reino Unido...) **con modelos educativos comprensivos** muestran que **se puede lograr un elevado nivel educativo global sin por ello dañar el de los alumnos más avanzados**. Por el contrario, sistemas educativos como el alemán muestran que la segregación no trae consigo un aumento de los niveles.

El ejemplo de Finlandia es ejemplificador en este sentido. No sólo obtiene los mejores rendimientos medios en habilidad lectora en el estudio PISA 2000, sino que el porcentaje de alumnos que alcanzan el nivel de “excelente” (capaces de realizar tareas sofisticadas de comprensión lectora) se sitúa en un 18,5% -con una puntuación media de 681-. En el sistema segregador alemán sólo un 8,8% de los alumnos alcanza esos resultados -con una puntuación media de 650-.

¿Por qué en España no alcanza esos resultados, quedándose sólo un 4,2% de los jóvenes en el nivel «excelente»? La raíz del problema no hay que buscarla en el modelo educativo, sino en la aplicación del mismo. Los logros educativos no dependen sólo de las leyes educativas, sino de las políticas que las plasman en la realidad. La atención a la diversidad exige un sistema flexible, y esto no se está haciendo: estamos trabajando con un sistema educativo rígido y uniforme, al carecer los recursos humanos (equipos de apoyo, departamentos de orientación incompletos, trabajadores sociales, organización burocratizada de los centros educativos) y materiales necesarios para hacer frente a la heterogeneidad de nuestras aulas.

Los datos avalan, por tanto que **ni ha aumentado el fracaso escolar ni han bajado los niveles**. Lo que ha pasado es que han salido a la luz todas las desigualdades y las contradicciones, no de la educación, sino de la realidad que la sustenta.

3.-El Clima Escolar

Otra de las acusaciones al sistema comprensivo se centra en que la incorporación masiva del alumnado a un sistema anteriormente selectivo -y sus **problemas de desinterés, rechazo al sistema escolar e indisciplina**- desestabilizan el buen funcionamiento de los centros educativos, creando un malestar generalizado entre el profesorado⁸. Uno de los comentarios que más comúnmente se escucha al profesorado es quejarse de todo aquello que va mal en la enseñanza, de todo lo que antes era posible y ahora no, de la malaeducación de la juventud que, de los actos de indisciplina y del escaso interés que tienen por estudiar.

Estos problemas nadie los niega, son característicos de los sistemas educativos de todos los países desarrollados⁹:

⁸ “*El malestar docente*” de Esteve tiene más de veinte años, y se centraba en el profesorado del antiguo BUP; no es por tanto un problema nuevo, aunque el efecto mediático interesado tenga la virtud de amplificar los problemas.

⁹ **El sistema educativo japonés**, considerado un paraíso con altos niveles de rendimientos educativos, atraviesa una profunda crisis con dos graves problemas: necesidad de promover el talento creativo que la nación necesita y paliar la “destrucción del aula” (pérdida de autoridad del profesorado, indisciplina, violencia escolar...). Y todo ello en un sistema social extremadamente competitivo, en el que la educación está altamente valorada y los jóvenes se disputan un puesto en las escuelas de élite. La reforma empezará por suprimir el 30% de los contenidos de la secundaria y bachillerato, y currículos más flexibles y con más opciones.

“Se trata de una tarea cada vez más problemática porque muchos jóvenes consideran las estructuras, los programas y el entorno escolar poco agradables o útiles para su vida. Muchos jóvenes no encuentran incentivos claros en la familia o en la colectividad para asistir al colegio y no muestran interés en recibir regularmente la enseñanza que allí se imparte. Todos los Estados miembros empiezan a darse cuenta de que el futuro planteará desafíos enormes a las estructuras tradicionales de las instituciones educativas.” (Comisión Europea, Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar)

Sin negar que la incorporación masiva de un alumnado heterogéneo ha acentuado los problemas de la enseñanza secundaria, sus causas son más complejas, reflejo en las aulas de los **cambios sociales** y de las múltiples contradicciones que se dan en el seno de la institución escolar. Sin extendernos demasiado podríamos reflexionar sobre el papel del profesorado como trasmisor de conocimientos, en competencia ahora con otros medios con tanta o mayor fuerza de penetración, lo que ataca uno de los ejes en que se basaba la legitimación de nuestra profesión: la posesión del conocimiento (A. Bolívar). Podríamos reflexionar también sobre la transferencia desde la sociedad hacia el profesorado de la actividad de socialización de los jóvenes, abandonada con los cambios de la institución familiar, o de los valores que se están imponiendo socialmente (muchas veces en contradicción con los que se reivindica que se transmitan desde la escuela).

A ello hay que añadir las **peculiaridades en que se ha implantado el sistema comprensivo** en nuestro país: escasez de recursos materiales y de profesores de apoyo para atender a los alumnos carentes de motivación hacia el aprendizaje y la falta de una distribución homogénea del alumnado entre centros públicos y privados (financiados con fondos públicos), que ha desviado hacia la escuela pública a los alumnos con mayor conflictividad individual y social, y los procedente de las capas sociales más desfavorecidas.

Pero tampoco podemos perder de vista **factores internos al proceso escolar** que inciden directamente en el clima de convivencia escolar. Los comportamientos disruptivos y las actitudes negativas hacia la escuela están asociadas a menudo con pobres rendimientos académicos y con la decisión de abandonar la escuela. Los y las jóvenes que se encuentran en la escuela con una acumulación de fracasos escolares perciben que no tienen casi ninguna posibilidad de alcanzar estudios superiores. La gente joven lo siente confusamente y esto provoca su rechazo hacia la institución y sus representantes: sus profesores y profesoras. No olvidemos tampoco que la conflictividad escolar está desigualmente repartida. Este fenómeno concierne en grados diversos a la gran mayoría de los centros educativos, pero afecta en mayor medida a los centros más desfavorecidos, situados frecuentemente en los extrarradios de las zonas urbanas en un entorno más degradado. Es decir, el fenómeno se agrava a medida que aumenta la exclusión individual y social vivida por las y los estudiantes.

No se debe, sin embargo, interpretar esta correlación, como una “handicap socio-violento” ligado a las personas, sino como una dificultad de los centros educativos de integrar las categorías sociales más desfavorecidas. Es necesario, pues, guardarse de toda tentación fatalista que haría del conflicto la

resultante de determinismos sociales y estructurales desfavorables, pues **ciertos centros educativos lo afrontan mejor que otros** a pesar de las dificultades a que deben hacer frente.

¿Qué hacer?

Más allá de la constatación del análisis, queda encontrar los remedios. Pero los problemas de convivencia escolar deben afrontarse también desde fuera de la escuela, ya que estamos hablando de un problema que tiene raíces sociales, no sólo educativas.

Dentro de la escuela, la intervención frente al conflicto debe ir en varias líneas:

- En este debate, como en otros, la tentación coercitiva es grande. Sin embargo, estas medidas no son suficientes, al no atajar las causas que provocan el problema; al contrario, el profesorado será visto como el representante de esta violencia institucional sobre la juventud. Ello no es óbice para que se agilicen los procedimientos que faciliten la rápida corrección de las faltas.
- Se deben impulsar planes de convivencia en los centros, basados en el consenso de la comunidad educativa.
- Menos alumnos/as por clase y la ayuda individualizada mejorarán el clima del aula y permitirán luchar contra el fracaso escolar, fuente de muchos conflictos.

Debemos también hacer conscientes a los jóvenes que la escuela les puede servir (*“el saber como arma”*), hacerles sentir que los aprendizajes escolares les permiten romper las ataduras de sus condicionamientos sociales. Y hacerles sentir que para adquirir saberes y competencias, la disciplina, el esfuerzo y el rigor son necesarios, y que los grandes perjudicados del alboroto y la disciplina son ellos mismos. No es fácil transmitir este mensaje en una situación conflictiva, pero convendría tenerlo presente en nuestra labor educativa.

4.-El Malestar Docente

Estos problemas han conducido a que una buena parte del profesorado sea muy crítico con el actual sistema educativo y desee cambios que hagan más fácil su tarea docente. De ahí el apoyo de cierto sector del profesorado a las medidas ministeriales: itinerarios, rechazo de la promoción automática, más disciplina en las aulas... ¿Por qué este apoyo de los docentes?

La atención a la diversidad, con las nuevas responsabilidades y dificultades que comporta, **“se ha cargado sobre las espaldas del profesorado”**, sin el mínimo apoyo de la administración educativa.

En gran medida la identidad profesional del profesorado, como alumnos/as y como docentes, la hemos construido histórica y culturalmente dentro de una escuela fuertemente selectiva, y ahora **“nos han cambiado el contrato”**. Entramos en el sistema educativo cuando el Bachillerato funcionaba con criterios selectivos; nuestro trabajo consistía en impartir los conocimientos necesarios para que los alumnos entrasen en la universidad (preparar clases, dar los temas y corregir los ejercicios). La comprensividad de la ESO ha

cambiado totalmente el panorama. Ahora hay que trabajar con un alumnado que está obligado a permanecer dentro del sistema educativo hasta, por lo menos, los dieciséis años, y nos enfrentamos a tareas (educación, no solo docencia, de adolescentes problemáticos, motivación de jóvenes que no quieren permanecer en el sistema educativo, manejo de situaciones de tensión y conflicto...) para los que no hemos recibido ninguna formación.

Y a cambio, ¿qué siente el profesorado de Secundaria que ha recibido? La reforma del sistema educativo **no ha procurado por ningún medio compensación para el profesorado**, ni expectativa de promoción interna o externa. Antes bien, ha supuesto una rebaja en las condiciones de trabajo e inestabilidad laboral (desplazados, comisiones de servicios arbitrarias, situaciones de expectativa perennes, permanentes bolsas de interinos, contratos cada vez más precarios); ha coincidido además con el estancamiento salarial (congelación salarial). Condiciones de trabajo que no son inherentes al sistema comprensivo, sino al modo en que éste se ha aplicado, tanto con el PSOE como con el PP.

¿Cómo afronta la Ley de Calidad la motivación del profesorado?

La Ley de Calidad se nos vende, tanto en el Documento de Bases como en las declaraciones de las autoridades ministeriales, como una reforma para apoyar al profesorado:

“Es necesario reforzar la autoridad y el prestigio social de los profesores” (Isabel Couso).

Pero, ¿qué hay detrás de estas palabras? Se nos dan muchas palmadas en la espalda sobre la importancia de nuestra profesión, pero se nos conceden escasas expectativas profesionales y de mejora:

- Los elementos de motivación del profesorado y de reconocimiento de la labor docente que aparecen en el documento moverían a la sonrisa, sino fuera por la importancia del tema. Únicamente se basan en la enumeración de funciones evaluadoras y participación en la elección del director a través de los órganos colegiados. Nada que no exista en la actualidad. En este sentido, la única novedad estriba en que, dados los cambios que se producirán en la estructura del sistema educativo, la función de selección que hemos de realizar será aún mayor, y con ello se incrementará la necesidad de informes, documentos de orientación... y las angustias personales ante las decisiones a tomar.
- Las modificaciones en la estructura del sistema educativo y en el currículo cambiarán las condiciones laborales. Se acentuarán los procesos de reconversión que ya estamos viviendo: más supresiones y personal desplazado.
- A cambio, se potencia la jerarquización del colectivo docente:
 - resucitando los cuerpos de directores/as y de catedráticos/as. La Ley pretende recuperar el antiguo cuerpo de catedráticos, con oposiciones para las personas recién licenciadas, y con una lista interminable de privilegios
 - y fomentando la evaluación periódica y voluntaria del profesorado, cuyos resultados se tendrán en cuenta para la movilidad, promoción y complementos retributivos. ¿Esta

evaluación se va a realizar con la misma rigurosidad e imparcialidad que las que actualmente se realizan para acceder a las licencias por estudios o a la acreditación para director?

- y disminuye la participación de los profesores en la toma de decisiones de los centros.

Ninguna de las medidas propuestas solucionan el problema de la desmotivación del profesorado; sólo un cambio radical de las condiciones laborales podrá resolver el malestar. Esto sólo vendrá cuando la diversidad del alumnado tenga un tratamiento suficientemente individualizado, con la aportación de recursos que esto requiere. La propuesta ministerial se queda en una palmada en la espalda de las y los docentes, sin afrontar problemas como las tutorías, los temas de salud laboral, las perspectivas profesionales del profesorado...

La motivación del profesorado comienza por el reconocimiento de su labor. Con su afirmación de que en la Educación Infantil “*se introduce el aprendizaje de la lectura, escritura y habilidades numéricas*”, ¿Qué está insinuando? ¿No pensará que este colectivo docente, uno de los más innovadores e implicado en la reforma, se dedica todo el día a jugar con la arena? ¡Comenzamos bien!

5.-La Dirección de los Centros

Con la Ley de Calidad, los consejos escolares "pasan a mejor vida" y se recorta la participación en las decisiones de los centros. Se deja al consejo escolar y a las familias fuera del gobierno de los centros: “*órganos de participación y control*”.

El **sistema de elección de los directores/as** se va a modificar. La ley dice que la elección del director la llevarán a cabo comisiones de ámbito territorial (¿provincial?) constituidas por representantes de las Administraciones educativas y de los órganos colegiados de los centros (claustro y consejo escolar).

El objetivo es crear cuerpo dependiente de la Administración, con un talante “más comprensivo” ante sus medidas (su continuidad en el cargo depende de procesos de evaluación externa). Con estas ideas, ya impulsadas por la LOPEG, pretenden establecer de forma definitiva la dependencia de los cargos directivos de sus superiores jerárquicos: las y los directores habrán de estar más preocupados de contentar a éstos y de dar una buena imagen de su centro que de mejorar realmente el trabajo diario del mismo.

Si se quiere potenciar el compromiso de los docentes y de la comunidad educativa, la elección del director/a debe realizarla el centro y no venir impuesto desde fuera. De otra manera tendrá autoridad legal, pero poca legitimidad moral. La administración educativa debe potenciar mecanismos que impulsen la formación de equipos directivos cohesionados, con un proyecto avalado por la comunidad educativa.

La ley de Calidad cambia también las **atribuciones de los y las directoras**: les da poder para poner en marcha “*las medidas disciplinarias*”

oportunas para mantener la convivencia en las aulas” (¿Sobre profesores y alumnos?).

6.-LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

“El porcentaje de los recursos financieros que se dedica a la educación es una decisión importante de los gobiernos nacionales. Se trata de una inversión con beneficios a largo plazo y la mayoría de los gobiernos creen que afecta a cuestiones políticas tales como la cohesión social, la competitividad internacional y el crecimiento sostenible.” (Comisión Europea)

Realidad actual: España, en la cola de la UE en gasto por alumna/o

Si las comparaciones internacionales de los sistemas educativos evidencian algo con claridad es el suspenso que España obtiene en inversión educativa.

El estudio ***Educacion at a Glance*** 2001, que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), España es el país, después de Grecia, que menor porcentaje del PIB invierte en educación: un 4,5%. En cuanto al gasto por alumno/a en secundaria, España está en el decimotercer lugar de la UE (sólo por delante de Irlanda y Grecia).

El gasto público en educación ha descendido del 4,9% en 1993 al 4,5 %, en 2001. *Este descenso del gasto educativo es especialmente relevante desde 1996, una época de expansión económica.* En contraste, en 11 de los 18 países de la OCDE la inversión en educación ha crecido más de un 5% anual entre 1995 y 1998 (en términos absolutos y en relación al total del gasto público).

¿Qué propone el MECD?

Muchos de los cambios que propone la Ley exigen una financiación específica para llevarlos a cabo, pero **el Documento de Bases de la Ley de Calidad no habla para nada de financiación.**

Si nos fijamos de los antecedentes cercanos, no es de extrañar que cunda el pesimismo. Para la LOU, el gobierno ha destinado 19,2 millones de euros (que representa un incremento de sólo el 0,3% del gasto anual en educación universitaria en España) destinados a la creación del sistema de habilitación nacional del profesorado y de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Para la Ley de Formación Profesional, el Gobierno ha señalado que sólo se financiará la Red de Centros de Referencia Nacionales y el Instituto Nacional de las Cualificaciones; no ha indicado la cantidad que invertirá, aunque sí que procederá del Fondo Social Europeo.

La única referencia que hace el *Documento de bases* a las cuestiones económicas se refiere a la educación privada concertada y figura en el último párrafo del texto: *“En la medida de las disponibilidades presupuestarias, los módulos de los conciertos tenderán a incluir las cantidades necesarias para atender los gastos derivados del ejercicio de la función directiva, antigüedad del personal docente, sustituciones del profesorado y los derivados de los programas educativos que tengan autorizados.”*

No se habla de financiación, pero sí de **augmentar el presupuesto de los conciertos**. El MECD está ultimando fórmulas posibles para incluir en la Ley de Calidad la ampliación de los conciertos a las etapas no obligatorias de la educación. *“El Ministerio de Educación está dispuesto a potenciar los conciertos en Infantil, de tal modo que buena parte de los centros que ya tienen acuerdos en ciclos superiores puedan acceder a ellos.”* (ABC, 16-3; Isabel Couso en el XX Congreso de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) que se celebra en Murcia)

Los STEs, desde la aprobación de la LOGSE en 1.990, hemos venido reclamando compromisos presupuestarios que facilitaran su aplicación en los grandes retos que plantea la universalización en la práctica de la educación básica desde los 3 hasta los 16/18 años. Sin embargo, las deficiencias presupuestarias han dificultado especialmente el logro de los retos que el modelo de enseñanza comprensiva implicaba: la integración del alumnado con más dificultades. Nos tememos que con la nueva reforma nos encontremos en una situación similar: pretender mejorar el sistema educativo a base de cambios legislativos sin querer enterarse de los costos económicos que conllevan.

Las reformas propuestas deberían ir acompañadas de una financiación extraordinaria finalista para las comunidades, que los años siguientes se incorpore como un gasto más.

7.-LA SEGREGACIÓN

Al no elaborar el MECD un diagnóstico profundo de los problemas que afectan al sistema educativo, y partir de una concepción elitista de la educación para emprender la reforma, el resultado es que entre sus propuestas no aparece una sola medida correctora del fracaso escolar, ni una sola medida para la calidad educativa. Prueba de ello es que no se prevé invertir ni un solo euro en mejorar las condiciones de enseñanza y en dotar de mayores recursos humanos y materiales a los centros.

El fracaso escolar, los niveles educativos y el malestar del profesorado son instrumentalizados como argumento legitimador de la selección de los individuos en función de unas pretendidas capacidades que les destinan a tareas serviles o a funciones directivas (nos adelantamos así al “mundo feliz”, de Aldus Huxley).

La base de la reforma: Segregación y Esfuerzo y calidad = más controles

Desde el Gobierno, se pretende conseguir la elevación de la calidad educativa **endureciendo los niveles de exigencia en los estudios**¹⁰, potenciando los controles (PGB, supresión de la promoción automática, expulsando del itinerario elegido al alumno o alumna que repita dos veces un curso...), que seleccionarán lo más tempranamente posible al alumnado. Se basan para ello en el argumento no fundamentado de que un mayor nivel de exigencia implicará un mayor nivel de “esfuerzo” por parte de éste.

¹⁰ Hemos de recordar también que este proceso ya se inició con los Decretos del Currículo, que han aumentado los contenidos de la Secundaria y Bachillerato hasta la sobredosis.

Es una falacia argumental identificar exámenes con calidad de enseñanza y esfuerzo escolar. Los exámenes miden, pero no mejoran la calidad de enseñanza. La preparación de nuestros jóvenes no se soluciona poniendo vallas más altas en la carrera, sino enseñando a saltar. Llenar de obstáculos el progreso del estudiante puede conducir a su desmotivación – nadie aprende si no ve que puede tener éxito- y al abandono de los estudios, lo que incrementará el número de ellos que queden fuera del sistema y el fracaso escolar.

La calidad de enseñanza se consigue actuando sobre los factores de calidad, es decir, mediante de aportación de medidas pedagógicas y didácticas adecuadas y de recursos materiales y humanos que permitan tratar las diferentes situaciones de diversidad del alumnado. No saben más los que más se examinan, sino los que estudian más y en mejores condiciones. Pero esto cuesta dinero. El aumento de controles que propone el MECD contrasta con su falta de compromiso de aumentar los recursos para hacer real una mayor calidad educativa.

8.-LAS REPETICIONES

Una de las críticas más acentuadas al actual sistema se centra en la “promoción automática” como elemento desmotivador del esfuerzo del alumnado: “diferente esfuerzo igual a idéntico resultado”. Esta crítica, apoyada por una parte importante del profesorado, es utilizada por el gobierno para imponer las repeticiones y, lo que es preocupante, sirve de base para la segregación: la separación del alumnado en itinerarios a partir de su rendimiento.

“En el caso de que el alumno, tras la repetición de curso, no cumpliera los requisitos para pasar al curso siguiente, el Equipo de Evaluación, con el asesoramiento del Departamento de Orientación, podrá decidir su incorporación a un grupo de refuerzo educativo del siguiente curso o a un itinerario más adaptado a sus condiciones”.

En primer lugar hay que **desmentir las informaciones tendenciosas sobre la promoción automática**. Ésta no se aplica en los términos en que a veces se critica. Nuestras aulas, de 2º a 4º de la ESO, están llenas de alumnos/as que repiten: cerca de un 40% del alumnado de Secundaria no están en el curso que le corresponde a su edad (*Informe del INCE, 2000*).

Y en segundo lugar es falso que se obtenga el título de Graduado de Secundaria gracias a la promoción automática. Con la normativa actual se puede repetir hasta tres veces a lo largo de la enseñanza obligatoria, dos en la Secundaria. Esto significa que el alumno que “no se esfuerza” -el P.I.L. (Promoción por Imperativo Legal)- llega a los 18 años sin haber superado la enseñanza obligatoria y es expulsado del sistema, lo que supone ya una sanción de consecuencias importantes para su trayectoria escolar. Si el título de Graduado se regala, ¿cómo es posible que exista un 27% de fracaso escolar?.

Y entrando en el fondo de la cuestión sobre la **incidencia de la repetición de curso en la motivación y esfuerzo de los alumnos/as**, la OCDE (*Superando el fracaso en la escuela, 1998*) reconoce que “*las repeticiones de curso son contraproducentes y no suponen ningún apoyo a los*

alumnos. La repetición normalmente desanima a los alumnos para seguir en los estudios. La repetición afecta a la confianza que tiene el alumno en su capacidad de aprendizaje (“sentimiento de incapacidad adquirida”). El prejuicio es más grave en la medida en que profesorado, padres, madres y condiscípulos imputan los problemas escolares a la capacidad intelectual del alumno^{7a} y conciben la inteligencia como algo innato. En resumen, las niñas y niños aprenden a interpretar las dificultades no como obstáculos que superar, sino como la prueba misma de su ineptitud. El fatalismo y la renuncia están al final de este proceso.

La afirmación de que la promoción automática de curso impide un tratamiento eficaz de los problemas de aprendizaje es desmentida por la realidad de otros sistemas educativos. En los países nórdicos, Japón, Irlanda y Reino Unido la repetición es excepcional y no por ello bajan sus niveles y tienen menos calidad.

Con la propuesta de promoción de la Ley de Calidad no sólo se acentuará la función segregadora de la enseñanza –el alumno que repita 1º y 2º de ESO se planta con 15 años, sale del sistema de educación común y es desviado inexorablemente a la iniciación profesional-, sino que se acentuarán los problemas de convivencia escolar -frecuentemente unidos al fracaso escolar-, acumulándose repetidores en los cursos inferiores de la ESO. Convendría tener especial cuidado con su incidencia en 1º de la ESO, año de incorporación de los alumnos/as al Instituto, y de gran trascendencia en su historia escolar posterior.

No deberíamos centrarnos tanto en la promoción automática como responsable de la desmotivación, sino en buscar la verdadera raíz del desinterés.

Otros aspectos a tener en cuenta:

- las deficiencias observadas en las prácticas actuales de promoción y titulación tal vez hagan necesario plantearse correcciones de estos mecanismos para paliar en lo posible los subjetivismos de la Junta de Evaluación y las estériles discusiones en las interpretaciones de muchas normativas cargadas de ambigüedad.
- La obtención del título de Graduado en Secundaria debe estar condicionada a la decisión de la Junta de Evaluación, evitando que la decisión de un solo docente pueda impedir la obtención de dicho título.

9.-LA REVÁLIDA

PRUEBA GENERAL DEL BACHILLERATO

No puede compartirse la necesidad de una prueba externa a los centros al final del Bachillerato, pues introduce algunos factores de distorsión en el sistema educativo:

- a) desvirtuará los objetivos del Bachillerato, que se encaminarán casi exclusivamente a la superación de esta prueba. El Bachillerato sufriría una especie de esquizofrenia entre su carácter preparatorio para la

prueba de acceso y su voluntad de ser un nivel educativo con fines educativos específicos. Los centros pueden convertirse en especialistas en enseñar a pasar exámenes; las escuelas dejarán de ser centros de aprendizaje.

- b) tras la reválida, alumnos y alumnas tendrán que superar una segunda prueba que será decidida por las Universidades a las que quieran acceder (LOU).
- c) Se convierte en un mecanismo de selección con consecuencias directas sobre el futuro de los alumnos. ¿Qué pasará con las personas que completen el Bachillerato y no superen la reválida?

10.-LOS ITINERARIOS

1. ¿Qué propone la Ley de Calidad?

Bajo el eufemismo del que denominan "sistema de oportunidades", la Ley de Calidad prevé separar a los alumnos en función de su rendimiento académico:

- . A los 12 años los alumnos y alumnas con dificultades y los inmigrantes recién llegados serán apartados a "grupos de refuerzo".
- . A los 14 años (3º ESO) a los alumnos se les divide entre los que deseen cursar Bachillerato o hacer una Formación Profesional de Grado Medio.
 - . A los 15 años los alumnos que lo deseen pueden abandonar el sistema e integrarse en Programas de Iniciación Profesional (la actual Garantía Social), acabando con una de las conquistas sociales, la escolarización obligatoria y común hasta los 16 años.

2. ¿En qué argumenta el MECD la propuesta de itinerarios?

a) *Justificación técnica: "sistema de oportunidades"*

El discurso ministerial para implantar los itinerarios se basa en la necesidad de ofrecer oportunidades educativas a todo el alumnado que le permita desarrollar todas sus potencialidades, especialmente a las personas más desfavorecidas.

"La apertura de oportunidades para todos que suponen las vías formativas no convierte al sistema en un cúmulo de barreras segregadoras, o de obstáculos que limitan el acceso a mayores niveles de educación a los más desfavorecidos por causas económicas o sociales. [...] Son precisamente quienes no cuentan con oportunidades fuera del sistema los que más necesitan un sistema de oportunidades de calidad. [...] Sólo si en esta etapa han alcanzado un aprovechamiento reconocido, estarán en condiciones de aspirar a las cotas de formación educativa y profesional que deseen." (Documento de Bases para la Ley de Calidad)

Se indica también que "la oferta de itinerarios es una propuesta flexible. [...] Todos los itinerarios conducen a una misma titulación final. El sistema, básico, pero flexible, permite pasar de un itinerario a otro."

El análisis de esta propuesta debe centrarse no en lo que aparentemente dicen las palabras, sino en la realidad que esconden. Podrían aceptarse los itinerarios si ello significase sólo que alumnos y alumnas con capacidades y motivaciones distintas recorren su escolaridad a distintos ritmos, y si los "refuerzos" permitiesen a las personas con más "dificultades" recuperar su retraso para acceder finalmente a las mismas competencias que las más rápidas. Sin embargo, si se separa a los alumnos/as por su rendimiento, los que más capacidad tengan la seguirán teniendo, pero los que vayan más retrasados irán peor, porque a esa edad defenderán el rol que se les adjudique, y si se les pone el sello de torpes y conflictivos se comportarán como tal.

En cuanto a la flexibilidad, los itinerarios propuestos por el MECD - unidos a las medidas de promoción (repeticiones)- conducen en la práctica a agrupaciones permanentes, determinando la salida del alumnado al terminar la escolaridad obligatoria en una u otra dirección:

- Se afirma que los itinerarios no segregan porque conducen a un mismo título. Ese no es el problema, sino las posibilidades reales que tienen después los alumnos y alumnas que han optado -o se les ha obligado a optar por sus rendimientos- por uno u otro itinerario.
- El alumnado integrado en grupos de refuerzo en 1º o 2º de la ESO -si repiten- son dirigidos a la iniciación profesional, sin posibilidad de incorporarse a itinerarios.
- Los itinerarios son un camino sin retorno. El cambio de itinerario (flexibilidad) tiene escasa viabilidad en la práctica, excepto de bajada: el que repita podrá cambiar a un itinerario "inferior". El cambio de itinerario voluntario exige al alumnado un considerable esfuerzo -cuando no la repetición de curso- para recuperar las carencias del curso anterior en la opción no cursada.

b) Las evidencias internacionales

El Documento de Bases continuamente reitera que las mejores experiencias internacionales están contra los modelos educativos comprensivos y avalan la introducción de los itinerarios. Sin embargo, en ningún momento indica qué experiencias son éstas, ni los argumentos en que se basan.

¿Qué dicen realmente las evidencias internacionales?

Ø La mayoría de los países de la Unión Europea tienen una educación secundaria obligatoria comprensiva, potenciando la optatividad del alumno.

Ø El Informe PISA, tan querido -y manipulado- por el Gobierno no sólo realiza un ranking internacional de los países. También recoge que:

o ¿Itinerarios = calidad? Calidad no es incompatible con equidad. Los sistemas selectivos no sólo obtienen peores resultados medios en las comparaciones internacionales, sino que tampoco engendran un porcentaje más alto de alumnos "excelentes". La formación de los alumnos más dotados no se logra necesariamente a costa de incrementar las desigualdades.

o Los sistemas selectivos aumentan el fracaso escolar real, dejando alumnos fuera conforme se avanza en el sistema. Los

casos alemán, húngaro, belga... muestran que un porcentaje muy elevado de jóvenes -muy superior a la media del resto de los países europeos- finaliza la educación obligatoria sin adquirir las capacidades básicas.

o Diversidad = desigualdad social. En consecuencia, ¿qué alumnos van a componer los distintos itinerarios?

La opción por uno u otro itinerario no depende sólo de los intereses de los alumnos, sino de sus rendimientos -las repeticiones son uno de los criterios utilizados para seleccionar el acceso a los itinerarios-. Dada la incidencia del entorno socioeconómico en los rendimientos de los alumnos, los itinerarios favorecen la perpetuación de diferencias sociales.

La elección prematura de las y los jóvenes entre los estudios dirigidos hacia la universidad y los orientados a la formación profesional está muy condicionada asimismo por mecanismos de índole social. Las desventajas del entorno familiar y social se ve agravada por la selección o autoselección escolar: cuando el mercado escolar provee alguna diferenciación, las personas jóvenes de entornos sociales más bajos tienden a ser dirigidas, o lo hacen ellas mismas, a los programas de estudios menos exigentes, o pueden optar por no participar en los procedimientos de selección del sistema educativo.

"En muchos sistemas educativos los estudiantes son asignados a diferentes tipos de programas escolares [itinerarios] sobre la base de factores que incluyen su capacidad. Asignación en la que, a su vez, interviene el entorno socioeconómico. La asignación de los estudiantes está interrelacionada con el entorno socioeconómico de los estudiantes, con lo que los de grupos sociales desfavorecidos no pueden alcanzar todo su potencial" (Informe PISA, pg. 201)

La OCDE acaba recomendando evitar la discriminación de los sistemas de selección del alumnado y reducir la segregación dentro de las escuela, lo que incluye eliminar la separación de los alumnos y alumnas por capacidades en distintos itinerarios.

Ø Pero no es necesario salir fuera cuando tenemos una experiencia cercana. El Gobierno Vasco ya experimentó las agrupaciones por rendimiento en los años ochenta (Mondragón) con un rotundo fracaso, por lo que fue pronto abandonada.

c) La opinión del profesorado

El MECD también utiliza la opinión del profesorado como argumento de apoyo de su propuesta.

¿Por qué un importante sector del profesorado comparte la implantación de los itinerarios?

La atención a la diversidad, con las nuevas responsabilidades y dificultades que comporta, "se ha cargado sobre las espaldas del profesorado", sin el mínimo apoyo de la administración educativa. Hemos construido nuestra

identidad profesional, como alumnos y como docentes, en una escuela selectiva y ahora "nos han cambiado el contrato" y nos vemos desbordados por la heterogeneidad de las aulas. En estas condiciones, es lícito buscar fórmulas que nos permitan resolver los problemas del aula, no viendo otra salida, ante la ausencia de medidas alternativas desde la administración, que separar al alumnado por itinerarios.

Pero no nos engañemos, los itinerarios no resolverán los problemas -tal vez sí para unos pocos grupos-, pero el desinterés, la indisciplina... seguirán existiendo y agudizadas. La agrupación de alumnos por rendimiento intensificará la conflictividad escolar.

3. ¿A dónde llevan los itinerarios?

En el análisis de la Ley debemos profundizar no sólo en sus aparentes intenciones, sino en las condiciones materiales y estructurales que crean. Por ello, invitamos a plantearnos unas cuantas cuestiones, y a analizar la verdadera trampa que esconden los itinerarios.

1. ¿Se crearán centros educativos -públicos y privados, especialmente éstos- de primera y de segunda?

La propuesta de itinerarios -unida a medidas como la "especialización curricular" de los centros, el expediente académico como criterio de admisión de alumnos y la posible introducción de los conciertos "parciales" -acentuará las diferencias entre los centros educativos.

La jerarquización de los centros educativos se ve confirmada en el estudio PISA 2000. Los sistemas educativos con itinerarios tempranos (Alemania, Austria...) muestran una mayor diferencia entre escuelas que la que se produce en los sistemas educativos comprensivos.

¿Dónde se impartirán los itinerarios residuales? Evidentemente los centros privados se escudarán en la "especialización curricular" del centro para desviar los alumnos "molestos" hacia los Institutos, argumentando que no ofertan este tipo de itinerarios. Tenemos ejemplo cercanos en la selección de los hijos e hijas de inmigrantes. Ello supondrá un aumento en la descompensación ya existente entre centros públicos y privados.

No olvidemos que, incluso ahora, los centros privados disponen de autonomía real para organizar su Proyecto Educativo, mientras que los centros públicos están sometidos a la planificación de la administración educativa. Es de sobra conocido que mientras a los centros privados concertados se les autoriza impartir todas las modalidades de Bachillerato deseadas, se niega esta posibilidad a los centros públicos -aún disponiendo de alumnado-.

Esta jerarquización de centros puede llevar a la segregación de los centros educativos situados en entornos desfavorecidos -nutridos de inmigrantes-, que se especializarán en los itinerarios que no conducen a la universidad.

El efecto del entorno individual sobre las posibilidades educativas del alumnado se verá así reforzado por las características de las escuelas. El entorno socioeconómico familiar de los estudiantes influye en su rendimiento; pero, además, el impacto agregado del entorno socioeconómico de todos los

alumnos y alumnas enrolados en una escuela puede también influir en los estudiantes. La manera en que los estudiantes son asignados a las escuelas, y a itinerarios dentro de las mismas, tiene significativas implicaciones para las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje en las escuelas, y en consecuencia, para los resultados educativos. Las escuelas con un elevado nivel socioeconómico entre sus alumnos tienden a tener varias ventajas: tienen probablemente un gran apoyo de los padres y madres, pocos problemas disciplinarios, mejores relaciones profesorado-alumnado, y en general un clima escolar orientado hacia rendimientos más altos. Un "efecto contextual" asociado con alto status socioeconómico puede tener el origen en interacciones de iguales con alumnos más brillantes trabajando con otros; presión y competición entre iguales y las expectativas de acceso a estudios universitarios juegan también su papel.

2. ¿Cómo se va plantear el trabajo con los "grupos de refuerzo" y los de iniciación profesional?

¿Van a aumentar las inversiones en infraestructuras, talleres, recursos, profesorado de apoyo, orientación? ¿O se va a hacer menos de lo mismo, trabajando con tiza y pizarra, abandonándolos a sus suerte?

Si se van a acometer estas inversiones, ¿a qué se está esperando? ¿Por qué no se hacen en la actualidad, sin necesidad de cambiar la estructura del sistema educativo? La realidad lo único que nos muestra es recorte de cupo de profesorado: sin desdobles ni apoyos en los centros, departamentos de orientación no cubiertos...

3. ¿Quién se va hacer cargo de los itinerarios residuales?

La creación de desigualdades en el interior de los centros y la jerarquización del profesorado, potenciarán la huida de los docentes de estos itinerarios, en función de antigüedad o categoría profesional, o de relaciones con el equipo directivo. Por lo general supondrán una mayor carga para el profesorado en situación más precaria, al que se destinarán aquellos grupos que precisan una mayor atención pedagógica y humana.

4. Nuestra propuesta: Atención a la diversidad y optatividad

Partimos del principio irrenunciable de que la mejora de la calidad educativa es un objetivo loable que no puede entrar en contradicción con el fin primordial de la educación pública: garantizar la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos y ciudadanas.

Se trata también de evitar los efectos socialmente discriminatorios de la selección temprana entre alumnos de distinto origen y condición; prolongando el tronco común, se igualarán las oportunidades de los privilegiados y los desfavorecidos. Aunque el tratamiento de la diversidad resulte difícil, y no siempre se vean los resultados, no por ello debe cerrarse posibilidad alguna para que los alumnos sean cuáles sean sus desventajas (sociales, culturales, étnicas, económicas...) desarrollen el máximo de sus capacidades.

Esto exige el compromiso de no segregar a los alumnos y alumnas por niveles de capacidad, sino mantenerles juntos con un currículo común, sea cual sea su condición social, capacitación... Este currículo común no quiere decir uniforme, no abarca la totalidad del proyecto educativo de los centros, sino sólo una parte, siendo imprescindible la oferta de materias optativas que va a facilitar que se vean respetadas las singularidades de los intereses y capacidades de cada estudiante.

Frente a los itinerarios que cierran las expectativas futuras académicas o profesionales de los alumnos, defendemos la atención a la diversidad y potenciar la optatividad, ofreciendo posibilidades al alumno para que elabore su propio itinerario educativo. No todas las personas necesitan lo mismo, pero la respuesta a las diferentes aptitudes y expectativas de los alumnos no es dividirles en grupos según su rendimiento, sino dotar a los centros y a los profesores/as de los medios necesarios para atender la diversidad de a los alumnos dentro de un mismo grupo. Para ello es necesario:

- Una política de plantillas de profesorado más generosa que la vigente. Esta política ha de contemplar la necesidad de realizar desdobles flexibles, apoyo en el interior y fuera del aula, horas de atención suplementarias, refuerzos en materias específicas, potenciar la labor tutorial del profesorado, incremento de la optatividad, completar los departamentos de orientación...
- La política de plantillas ha de adecuarse a las necesidades educativas de cada centro, y no al contrario. No es legítimo que los proyectos educativos tengan que ajustarse a las disponibilidades horarias de su equipo docente.
- Incremento de recursos materiales a los centros para hacer frente a la diversidad (talleres, etc).

Como siempre terminamos hablando de dinero, pero si en algo suspenden los informes internacionales, tan cacareados, al sistema educativo español es en inversión educativa: "a la cola de Europa".

11.-EL INFORME PISA Y LA CALIDAD.

Las tasas actuales de escolarización y la prolongación de la obligatoriedad en dos años es un éxito del que la sociedad española debe estar orgullosa. Pero no se puede ignorar que plantea nuevas exigencias vinculadas a la heterogeneidad. **"No vamos a renunciar a mejorar la calidad del sistema educativo, y no vamos a conformarnos con dejar las cosas más o menos como están, porque no nos gustan"**. Es preciso modificar el funcionamiento de la secundaria. Coincidimos con el MECD en buscar mejorar la calidad de la educación, pero no en bs síntomas de la enfermedad, ni mucho menos en el remedio. La calidad del sistema educativo no se consigue mediante procesos selectivos ni endureciendo los niveles de exigencia, sino con intervenciones educativas a lo largo del proceso escolar y con una política de inversión de recursos humanos y materiales que permitan tratar la complejidad de la diversidad del alumnado.

Si el MECD quiere afrontar realmente el reto de la calidad de enseñanza debería comenzar por leerse –sin instrumentalizarlos como coartada- los

informes de la OCDE y de la Comisión Europea (para algo los paga) y buscar en ellos los factores que inciden en la calidad del sistema escolar –éste es el verdadero impulso que guía dichos informes, no el hacer un ranking de países-. La ministra y su equipo demuestran no ser buenos alumnos., dedican poco tiempo al estudio y ni siquiera se han detenido a ojear lo que dicen los informes internacionales: Pisa, Indicadores de Calidad de la Comisión Europea, Education at Glance... Por no leer no leen ni sus propios informes del INCE.

El **informe PISA** indica que no existe un factor único que por sí solo explique por qué algunas escuelas o países obtienen mejores resultados, pero identifica algunos factores que influyen de manera más directa en el rendimiento escolar: el nivel socioeducativo de los estudiantes (28,1%), facilidad de relación entre profesorado y alumnado (18%), disponibilidad de recursos educativos y de elementos culturales en el hogar (13,4%), clima disciplinario en la escuela (10,5%), las expectativas y opiniones de los profesores y profesoras sobre cada alumno/a, la motivación y compromiso de los profesores, identificación e implicación de estudiantes en la escuela, autonomía de los centros escolares, participación de los padres y madres...

El **Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar** (Comisión Europea, 2000) señala 16 Indicadores de Calidad, agrupados en 4 ámbitos:

- Indicadores de nivel (resultados): lectura, matemáticas, ciencias, TIC, idiomas extranjeros, aprender a aprender y educación cívica.
- Indicadores de éxito y transición: tasa de abandono escolar, finalización de la educación secundaria superior, participación en la educación superior
- Indicadores de seguimiento de la educación: evaluación y conducción de la educación escolar, participación de padres y madres
- Indicadores relativos a recursos y estructuras: educación y formación de los profesores, participación en la educación infantil, número de estudiantes por ordenador, gasto educativo por estudiante

En aplicación de esas recomendaciones de los organismos internacionales se pueden enunciar varias líneas que inciden significativamente en la calidad de enseñanza:

- ◆ Avanzar en una **atención más personalizada y en la compensación de las desigualdades** educativas de partida que genera nuestro modelo social:
 - . potenciar la atención tutorial
 - . completar los departamentos de orientación
 - . impulsar las actuaciones de compensatoria
 - . favorecer los desdobles y agrupaciones flexibles
 - . fomentar las actividades de apoyo y refuerzo y de recuperación de asignaturas suspensas.

. incrementar el número de optativas, exigiendo que respondan a asegurar los intereses plurales del alumnado y a ofrecer distintos niveles de complejidad. Para ello podrían ofrecerse como optativas refuerzos instrumentales. No ofertar como ahora optativas en función de las disponibilidades horarias del profesorado, sino ofertar a los centros profesorado en función de las necesidades de los centros.

Esta atención a la diversidad debe estar presente desde el comienzo de la escolaridad.

- ◆ **Reducción del número de estudiantes por grupo** (no confundir con ratio profesor/alumnos), y del número total de alumnos que tiene que atender un profesor
- ◆ La **motivación del profesorado** debe venir a través de medidas que supongan una verdadera mejora de las condiciones laborales: acceso a la función docente, reconocimiento de las tutorías y funciones de coordinación en los centros, reducción de la docencia directa a los mayores de 55 años.
- ◆ Potenciar **la configuración de claustros estables** y reducir la inestabilidad del profesorado (desplazados, expectativa...)
- ◆ Todo lo anterior conlleva el **establecimiento de plantillas mínimas de profesorado** para los distintos tipos de centros. Y adecuación de las plantillas a las necesidades educativas de cada centro.
- ◆ Impulsar la **formación del profesorado**. La formación inicial debe alcanzar el grado de licenciatura en magisterio y formación pedagógica en Secundaria. La formación permanente debe estar guiada por las necesidades de los centros educativos.
- ◆ **Autonomía de los centros educativos**, con oportunidades para impulsar el proyecto educativo del centro. Esto exige:
 - . la dotación de recursos humanos y materiales necesarios para llevarlos a cabo.
 - . la participación democrática de la comunidad educativa, sin imposición de liderazgos externos, en la gestión del centro.
 - . la reducción de la burocracia. Los documentos que se elaboren en el centro deben responder a las necesidades de la realidad educativa.
- ◆ **Corregir la concentración del alumnado con mayores dificultades que se produce en algunos centros educativos**. La escuela pública no puede convertirse en recogida de alumnos y alumnas rechazados por la enseñanza privada (problemáticos, con rechazo al sistema escolar). Debe impedirse que ningún centro –público o privado- sostenido con fondos públicos seleccione a su alumnado.
- ◆ Mejorar la **infraestructura** de los centros: talleres, aulas específicas... El espacio donde se realizan las actividades educativas facilita o dificulta la convivencia y el aprendizaje.
- ◆ Impulsar planes de mejora de la convivencia en los centros y las **actividades complementarias y extraescolares** como forma de

convivencia y mejora de las relaciones. Los sentimientos positivos de los estudiantes hacia el centro educativo son importantes. Si los estudiantes llegan a implicarse en su currículo escolar o en actividades extracurriculares y desarrollan fuertes lazos con otros estudiantes y profesores, es más probable que mejoren sus resultados. Rendimiento y actitudes hacia la escuela tienen relaciones recíprocas: a los estudiantes les gusta lo que hacen bien y hacen bien lo que les gusta.

- ◆ La necesaria la **implicación de otras instituciones** para la resolución de problemas que no tienen su origen en el marco escolar. Apoyar a los centros con profesionales especializados en el campo social.

12.-ANEXO.

Lo que dice el Informe Pisa 2000

El nivel educativo

En los últimos tiempos vemos con frecuencia la aparición en los medios de comunicación de estudios sobre los conocimientos de las y los jóvenes de la enseñanza obligatoria. Estos informes, divulgados de forma sesgada y parcial, son utilizados por el MECED como coartada para avalar su ataque al sistema comprensivo de enseñanza, justificando con ellos el bajo nivel educativo a que ha conducido la implantación de la LOGSE:

"Tampoco es responsable, ante las significativas carencias que en términos de conocimiento muestran nuestros alumnos, mirar hacia otro lado: nuestros alumnos están por debajo de la media de los países europeos más avanzados en la capacidad para comprender lo que se lee, en la redacción de textos y en materias instrumentales tan básicas como las matemáticas" (Documento de Bases para un Proyecto de Ley de Calidad de la Educación).

Esta conclusión está extraída de los resultados del Informe Pisa 2000, un proyecto internacional realizado en 32 países de la OCDE para evaluar la capacidad que tienen los alumnos de 15 años de aplicar sus conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias.

Los resultados obtenidos por la juventud española -posición 18 en habilidad lectora, 23 en matemáticas y 19 en ciencias, con puntuaciones ligeramente por debajo de la media- en una primera lectura podrían confirmar las tesis del ministerio. Pero el propio informe Pisa reconoce que el concepto de educación es muy amplio, complejo y rico, en ningún caso reducible al de sistema educativo:

"Si las puntuaciones de un país son más altas que las de otro, de ello no se puede deducir automáticamente que las escuelas del primero son más efectivas, ya que el aprendizaje se da en un contexto más amplio que el de la escuela. No obstante, si las puntuaciones de un país son más altas, se puede deducir que el impacto acumulado de todas las experiencias de aprendizaje en ese país, dentro y fuera de la escuela, han dado resultados más deseables" (pg. 26).

Las comparaciones internacionales suponen una importante contribución al debate sobre la calidad de la educación, pero no deben considerarse como el estudio final sobre los logros educativos. No debemos olvidar que el objetivo

último de la educación no son los resultados en los exámenes, sino el comportamiento de los seres humanos en sociedad (Ulf Fredriksson). Si consideramos la educación desde una perspectiva amplia y global, no podemos reducir el nivel educativo a lo que el alumnado aprende. Y dentro de lo que se aprende el Informe Pisa fija su atención sólo en ámbitos muy concretos (lengua, matemáticas y ciencias).

El análisis detenido de esos datos indica mucho más de lo que las interpretaciones tendenciosas del MECD y medios de comunicación afines nos quieren vender. Los resultados obtenidos por los alumnos españoles están por delante de los países mediterráneos (Italia, Grecia, Portugal), Europa central y oriental (Alemania, Hungría, Polonia, Rusia...), y no tan distantes de la media de la OCDE.

La interpretación de los resultados es aún más halagüeña si consideramos el progreso realizado por los alumnos españoles en los últimos años. En las pruebas similares realizadas por la OCDE a mediados de los noventa con 41 países (TIMMS, "Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias"), con alumnos y alumnas de 7º y 8º de EGB, España ocupaba los puestos 31 y 32 en matemáticas, delante sólo de Grecia y Portugal dentro de los países europeos. El progreso, en pocos años ha sido considerable.

Los países que ocupan las primeras posiciones -nórdicos (Finlandia, Suecia), orientales (Japón, Corea) y anglosajones (Australia, Canadá, Reino Unido, Nueva Zelanda)- no son precisamente los que siguen el modelo segregador que la Ley de Calidad quiere implantar argumentando con descarada falacia que la "evidencia internacional es abrumadora a favor de los "sistemas de oportunidades" frente a los sistemas comprensivos" (Borrador de la Ley de Calidad).

El fracaso escolar

Los datos del informe tampoco avalan la argumentación ministerial acerca de las elevadas tasas de fracaso escolar en España. El fracaso escolar es un concepto ambiguo, difícil de medir. En general se entiende como la incapacidad de un alumno/a para adquirir los conocimientos básicos. El MECD mide de forma reduccionista el fracaso escolar mediante el índice de **alumnos y alumnas que abandonan el sistema educativo sin conseguir el título de secundaria**: un 27% frente a una media del 20% de la OCDE, y pone de modelo el sistema educativo alemán con sólo un 7%. Estos intentos de comparación de porcentajes de sistemas educativos diferentes son tramposos porque estamos hablando de sistemas educativos con diferentes exigencias de los programas y diferentes modelos de evaluación.

El informe Pisa da un **indicador más fiable para analizar el fracaso escolar**. En la clasificación del alumnado por su nivel de capacidad lectora, el 18% de los jóvenes de la OCDE sólo son capaces de realizar tareas de lectura muy básicas (niveles 1 y debajo de 1). En estos **niveles de "peores lectores"** se encuentran un 14% de los jóvenes españoles, frente al 23% de Alemania, el 20% de Suiza o el 19% de Bélgica, países con sistemas educativos segregadores. La propia OCDE reconoce que estos "malos lectores" pueden enfrentarse a serias dificultades en la vida futura: sus deficiencias lectoras no sólo les impiden avanzar en el aprendizaje, sino que carecerán además de

oportunidades de posterior educación y aprendizaje a través de la vida; son jóvenes que corren un gran riesgo de exclusión social. (pg. 48)

El informe Pisa también **desmiente la tesis que achaca al sistema comprensivo el "igualar a todos a la baja" perjudicando a las alumnas y alumnos más motivados**. Algunos países (Finlandia, Japón, Corea, Reino Unido...) con modelos educativos comprensivos muestran que se puede combinar calidad y equidad, logrando un elevado nivel educativo medio sin por ello dañar el de los alumnos más avanzados y sin producir grandes disparidades internas. Finlandia no sólo obtiene los mejores rendimientos medios en comprensión lectora, sino que el porcentaje de alumnos que alcanzan el nivel de "excelente" (nivel 5) se sitúa en un 18,5% -con una puntuación media de 681-. En el sistema segregador alemán sólo un 8,8% de los alumnos alcanza esos resultados -con una puntuación media de 650-.

¿Por qué en España no alcanza esos resultados, quedándose sólo un 4,2% de los jóvenes en el nivel "excelente"? La raíz del problema no hay que buscarla en el modelo educativo, sino en la aplicación del mismo. Los logros educativos no dependen sólo de las leyes educativas, sino de las políticas que las plasman en la realidad. La atención a la diversidad exige un sistema flexible, y esto no se está haciendo: estamos trabajando con un sistema educativo rígido y uniforme, al carecer los recursos humanos (equipos de apoyo, departamentos de orientación incompletos, trabajadores sociales, organización burocratizada de los centros educativos) y materiales necesarios para hacer frente a la heterogeneidad de nuestras aulas. Sería además ilusorio pretender corregir en unos pocos años el retraso educativo acumulado por este país -la mayoría de la población española no ha pasado de estudios primarios, mientras que la europea tiene estudios secundarios-. El estudio indica que uno de los factores que explica los resultados es el nivel de estudios de los padres y madres, en especial los maternos.

El informe de la OCDE indica también que **el sistema educativo español es uno de los más compensatorios de las desigualdades**. Junto a Finlandia, Corea, Japón... somos uno de los países donde existen menores desigualdades entre los alumnos de mayores y menores rendimientos.

Estos datos niegan, por tanto, las afirmaciones ministeriales de que los estudios internacionales afirman la conveniencia de los itinerarios. La propia OCDE recomienda:

"el objetivo de los sistemas educativos no es sólo conseguir elevados resultados sino también minimizar las disparidades internas. [...] Deben ser conscientes de la gravedad de bajos rendimientos y del hecho de que los que abandonan el sistema escolar carecen de destrezas fundamentales para hacer frente a pobres perspectivas de empleo." (pg. 54)

Factores de Calidad

El objetivo del informe Pisa no es establecer un ranking internacional de sistemas educativos, sino analizar cuáles son los factores que hacen que algunos países, y algunos centros educativos dentro de cada país, obtengan mejores resultados. Y a partir de ello extraer indicadores que puedan servir de referente para las políticas educativas de los distintos países. (pg. 3)

Entre las conclusiones a las que llega el Informe Pisa aparecen:

1. **El factor más determinante en las diferencias de los rendimientos de las personas jóvenes es su entorno socioeconómico** (su "mochila familiar"), es decir, una gran parte de la desigualdad de los rendimientos va asociada a la desigualdad de oportunidades. Los resultados de PISA demuestran que los alumnos y alumnas de medios sociales privilegiados obtienen mejores rendimientos, lo que se ve agravado por el hecho de que tienden a concentrarse en los centros que cuentan con mejores infraestructuras, recursos, profesores más motivados.

El informe también indica que en los sistemas educativos con itinerarios la agrupación de estudiantes con particulares características socioeconómicas en ciertas escuelas es mayor que en sistemas donde el currículo no varía significativamente entre escuelas. (pg. 64-67). Es un claro aviso de a dónde puede conducirnos la Ley de Calidad: concentración de alumnado con mayor riesgo de fracaso escolar y de conflictividad en determinados centros, que se especializarán en los itinerarios residuales.

La propia OCDE subraya la necesidad de ofrecer la igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, cualquiera que sea su medio familiar: *"reducir las diferencias en los rendimientos de los jóvenes representa un formidable desafío para todos los países"* (pg. 65).

2. La inversión en educación es un requisito previo para la provisión de una educación de alta calidad. **Los rendimientos de los países necesitan ser interpretados en el contexto económico de cada país y de los recursos que dedica a la educación.** (pg. 90)

El análisis de las relaciones entre renta per capita y rendimiento medio de cada país muestra una estrecha correlación entre ambas variables, lo mismo que la relación entre gasto medio por alumno/a y rendimiento. Aunque la inversión en educación no sea por sí sola suficiente para alcanzar altos rendimientos educativos, los países con mayores inversiones a tener mejores resultados en las pruebas. El rendimiento obtenido por la juventud española se aproxima en lo esperable en función del gasto educativo y de la renta per capita en España: "a la cola de la UE en gasto por alumno/a en secundaria". El gasto educativo en España apenas alcanza un 4,5% del PIB frente a una media europea del 5,5%, y desde que el PP ocupa el poder el gasto educativo ha ido disminuyendo inexorablemente (de un 4,9% en 1992 a un 4,5% hoy).

3. El informe Pisa indica que no existe un factor único que por sí solo explique por qué algunas escuelas o países obtienen mejores resultados, pero identifica algunos factores que influyen de manera más directa en el rendimiento escolar: el nivel socioeducativo de las y los estudiantes (28,1%), la facilidad de relación entre profesorado y alumnado (18%), la disponibilidad de recursos educativos y de elementos culturales en el hogar (13,4%), el clima escolar (10,5%), las expectativas y opiniones del profesorado sobre cada alumno/a, la motivación y compromiso de las y los profesores, la identificación e implicación del alumnado en la escuela, autonomía de los centros escolares, la participación de padres y madres...

Es fácil observar que ninguno de estos indicadores son precisamente los que guían las propuestas de la Ley de Calidad: no hay medidas para

compensar la incidencia de las desigualdades socioeconómicas de los alumnos, se recorta la autonomía de los centros educativos y la participación de la comunidad educativa, no aparece ninguna indicación acerca del incremento de la inversión y de los recursos educativos, la motivación del profesorado se limita a unas palmadas en la espalda... Esto pone de manifiesto que el verdadero objetivo de la reforma no es afrontar realmente el reto de la calidad educativa, sino encubrir bajo este eufemismo su verdadera pretensión: convertir al sistema educativo en un instrumento de selección social.

Los datos y citas están extraídos del informe ***Knowledge and skills for life. First Results from Pisa 2000 (Programme for International Student Assessment)***. OECD, 2001

Madrid, 11 de abril de 2.002