

El libro negro de la contrarreforma



Crítica del "Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación"

STEE-EILAS



Índice

1) La argumentación de la necesidad de esta Ley	3
a) El fracaso escolar	3
b) Los “niveles” del alumnado	4
c) El “deterioro de la convivencia escolar”	6
2) Las doctrinas en las que se apoyan	7
3) Las medidas concretas de la “Ley de Calidad”	8
a) La reválida (prueba general del bachillerato)	8
b) Itinerarios cerrados para la ESO	8
c) Evaluación, promoción de curso, repetición y titulaciones	10
d) El papel de las direcciones	11
e) Sobre la emigración	12
f) La función docente	13
g) Privada, criterios de admisión del alumnado, especialización curricular	14
h) Educación Infantil	15
i) Educación primaria	16
j) Supresión del Bachillerato Tecnológico	17
4) Valoración Global	17
5) Alternativas	18
1) Incrementar los recursos dedicados a la Educación	18
2) Mitigar el malestar docente	19
3) Incrementar la autonomía de las Comunidades y de los centros	20
4) Medidas que incidirían realmente en la mejora de la calidad	21
6) Exigimos la retirada del proyecto	22

El presente texto pretende ser un análisis del “Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación” y los principios sobre los que se asienta. Dada la extensión del tema, en muchos puntos no hemos tenido más remedio que resumir y realizar una crítica bastante sintética.

Por otra parte, es un simple borrador que busca ser enriquecido a través de un debate en el que llamamos a participar a todos los estamentos de la comunidad educativa. No es, por tanto, un texto acabado. Los planes del MEC son presentar el primer borrador del proyecto de Ley de Calidad a primeros de mayo. Después imprimirían una enorme velocidad a todas las consultas y trámites necesarios para presentarlo en el Parlamento de Madrid en el mes de julio. Un modelo de actuación calcado de lo que ya hicieron para la aprobación de la LOU. Ello nos obliga a acotar los plazos de discusión y, en paralelo, a acelerar la respuesta social contra este proyecto de Ley.

Hay un déficit inicial que lastra todas las propuestas que hacen: no hay análisis de la situación del sistema educativo, de sus principales problemas y necesidades, de las demandas y transformaciones sociales a las que debe responder. No hay evaluación previa, ni diagnóstico global ni, a partir de todo ello, una clara definición de objetivos y justificación de todas y cada una de las medidas que se propugnan.

No está de más recordar que las dos reformas educativas de alcance que se han realizado en el Estado Español desde los años sesenta, la LGE –aún en vida del Dictador- y la LOGSE, vinieron precedidas de la publicación de sendos libros blancos sobre la situación del sistema educativo y su engarce con la evolución social.

Nada de esto se recoge en el “Documento de Bases” presentado ahora. El texto, 55 páginas escritas con un cuerpo 14 y generosos márgenes, tiene dos partes diferenciadas: una primera, doce folios, que pretende justificar la modificación del sistema educativo; el resto del documento es –en lo fundamental- la relación de los cambios que piensan introducir.

Indicar, en primer lugar, que todo el documento está redactado en masculino y ello en un sector en que la presencia de la mujer es ampliamente mayoritaria. Esta falta de sensibilidad nos parece inadmisibile. El MEC debería seguir sus propias directrices en el uso del lenguaje al elaborar éste y otros documentos.

1) LA ARGUMENTACIÓN DE LA NECESIDAD DE ESTA LEY

Las deficiencias del sistema actual se recogen en un folio escaso. Se mencionan tres: que más del 25% del alumnado no obtiene el título de ESO, las “significativas carencias que en términos de conocimiento muestran nuestros alumnos” y “el deterioro del clima de convivencia y esfuerzo en los centros y en las aulas”.

a) El fracaso escolar

El fracaso escolar es un concepto difícil de concretar. En general se entiende como la incapacidad del alumno-a para adquirir los conocimientos básicos. Suele medirse a través del porcentaje de abandono de estudios y de repeticiones de curso.

Desde este punto de vista, los indicadores del Estado Español, analizados sin perspectiva histórica, son preocupantes: el índice de alumnos 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%, cifra muy similar a los de la CAPV).

Este dato no se puede obviar. Ahora bien, tampoco debe manipularse de forma interesada.

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. El ejemplo de los países nórdicos (menos de un 10% de abandono escolar tras la secundaria obligatoria) está ligado a mecanismos menos selectivos y a la gran importancia de la educación de adultos

En segundo lugar, el análisis no puede prescindir del pasado:

La Tasa Bruta de Escolaridad en Secundaria (alumnos-as de 14-18 años escolarizados) ha pasado de un 50% en 1982 a un 95% en 2002.

Los datos de logro escolar son hoy mucho más positivos que en tiempos recientes. Sin remontarnos muy lejos en el tiempo, 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-as no accedían a la secundaria, abandonando el sistema educativo tras cursar la EGB.

Los *índices de finalización de la enseñanza secundaria superior* han también mejorado notablemente. Si en la generación que ahora tiene entre 30 y 39 años logró esa titulación un 44%, entre los que tienen 22 años lo ha hecho el 63,7%. Esta mejora ha ido acompañada de un estrechamiento de las diferencias con la UE: si en la generación de los jóvenes de 22 años el diferencial con la media europea es de 7,5 puntos, en la generación de 30-39 años había 21 puntos de diferencia.

A pesar de que la perspectiva histórica relativiza los datos del fracaso escolar, repetimos que es urgente hacerlo frente. Es indudable que el hecho de que el 27% del alumnado no consiga la titulación de ESO es sumamente preocupante. Acertar con las soluciones requeriría poner rostro al frío dato estadístico: qué sectores sociales están incluidos en él y cuáles son los tipos de familias afectadas. Exigiría un estudio riguroso de las causas de ese fracaso y el porqué de su reparto tan desigual por centros y zonas. 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.

El fracaso escolar no es tan sólo un fenómeno educativo, sino que tiene consecuencias sociales relevantes. A menudo conduce al fracaso social y conlleva el riesgo de exclusión social. Los jóvenes con una cualificación insuficiente tienen más probabilidad de ser excluidos del mercado laboral o de ser relegados a puestos precarios, y de padecer aislamiento y escasa participación social. El fracaso escolar cuestiona la cohesión de la sociedad. Esto nos hace reafirmarnos en la necesidad de defender de forma contundente el derecho de todos los jóvenes 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 de los alumnos-as por su nivel de capacidad lectora, el 18% de media de los jóvenes de la OCDE sólo son capaces de realizar tareas de lectura muy básicas. En estos niveles de "peores lectores" sólo se encuentran un 14% de los y las jóvenes del Estado, frente al 23% de Alemania, el 20% de Suiza o el 19% de Bélgica, países con sistemas educativos segregadores.

b) Los "niveles" del alumnado

Es una cuestión con la que se ha hecho una tremenda demagogia, azuzada a través de los medios de comunicación por el propio Gobierno del PP.

Para empezar habría que clarificar qué se entiende por "nivel" y cómo se mide. No es una cuestión sencilla, a menos que el "nivel" se reduzca a conocimientos memorísticos o a la aplicación de las reglas ortográficas. Tendríamos también que matizar el alcance real de lo que

se está midiendo en los datos aireados, porque las evaluaciones se suelen basar en pruebas objetivas tipo test con las que es imposible recoger el conjunto de las habilidades del alumno o alumna. Por otro lado, es muy estrecha la relación entre el nivel cultural de cada alumno-a y el de su medio familiar. Habría que analizar, por tanto, si en cada caso es menor, similar o superior al de sus progenitores y, lo que es aún más complicado, la parte que le corresponde en ello al sistema educativo. Para terminar, tendríamos que observar también la evolución en el tiempo de ese "nivel", si se mejora o se camina hacia atrás, con datos objetivamente comparables. Todos los estudios que se citan a continuación habría, por tanto, que tomarlos con las prevenciones enunciadas.

En la campaña mediática que hemos sufrido, se han utilizado fundamentalmente los datos de comparaciones internacionales del estudio PISA 2000. Veamos qué dicen realmente esos datos:

Los resultados que obtienen los alumnos-as a los 15 años no se cuentan entre los mejores de 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. A pesar de ello, no están lejos de los de algunos países que los han celebrado (Francia, Austria...), ni tan distantes de la media de la OCDE. Por encima del Estado Español 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. El alumnado del Estado se encuentra por delante del de los países mediterráneos (Italia, Grecia, Portugal), y de algunos de Europa central y oriental (Alemania, Hungría, Polonia, Rusia...). El resultado obtenido de lo relativamente poco que se invierte en la enseñanza secundaria es como mínimo notable.

La interpretación de los resultados es aún mejor si consideramos el progreso realizado 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.

Conclusiones similares cabe extraer del estudio comparativo realizado por el Instituto Nacional de Evaluación (INCE), organismo oficial del propio MEC, entre el alumnado de sexto de la antigua EGB (en 1995) y el de sexto de la actual Primaria (1999). La mejoría es notable y "estadísticamente significativa" en Conocimiento del Medio y Lengua, e incluso en Matemáticas, el área más floja, se constatan avances. En conocimiento del medio obtienen una media de respuestas correctas del 62%, consiguiendo un incremento de 31 puntos, pasando de 219 a 250. En lengua y literatura la media es del 65%, con incremento de 22 puntos, de 228 a 250. En matemáticas los resultados flojean más, un 54% de respuestas acertadas y el incremento es de sólo 5 puntos.

A pesar de estos datos contrastados, está muy extendida socialmente y entre el profesorado la idea que "los alumnos-as cada vez saben 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-as que nos han precedido quejarse del nivel de sus alumnos-as, 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.

Es cierto que el nivel medio de conocimientos de los alumnos-as que hoy están en la ESO es inferior al nivel medio de los que estaban en el BUP, pero no son datos objetivamente comparables. La existencia de alumnos-as 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 los jóvenes de ayer y de hoy, y todos los datos avalan

que el nivel de conocimientos se ha incrementado, entre otros factores porque las experiencias de aprendizaje de los jóvenes son hoy más ricas y diversas, desbordando ampliamente el marco escolar.

Por otra parte, la tesis que identifica sistema comprensivo con descenso del nivel educativo de los más dotados 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. 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 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 contundente. No sólo obtiene los mejores rendimientos medios en habilidad lectora en el estudio PISA 2000, sino que el porcentaje que alcanza 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-as alcanza esos resultados -con una puntuación media de 650-.

La raíz del problema no hay que buscarla en el modelo educativo presente, sino en la aplicación del mismo. Los logros educativos no dependen sólo de las leyes, sino de las políticas que las plasman en la realidad. La atención a la diversidad exige un sistema flexible y el incremento de recursos humanos 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 sólo de la educación, sino de la realidad que la sustenta.

c) El "deterioro de la convivencia escolar"

El documento del Ministerio se limita a citarlo. Otra superficialidad inadmisibles. ¿Es generalizado o se concentra en determinados centros? ¿Cuáles son sus manifestaciones? A falta de cualquier tipo de investigación oficial, corremos el riesgo de perdernos en un tema tan difícil.

No se puede negar que la incorporación masiva de un alumnado heterogéneo ha acentuado los problemas de la enseñanza secundaria. Sin embargo, no se debe simplificar achacando todas las dificultades al alumnado que "no quiere estudiar". Sus causas son más complejas. En las aulas se reflejan los cambios sociales y las contradicciones que se dan en el seno de la institución escolar. Podríamos reflexionar sobre el papel del profesorado como trasmisor de conocimientos, en competencia ahora con otros medios con tanta o mayor fuerza, lo que ataca uno de los ejes en que se basaba la legitimación de nuestra profesión: la posesión del conocimiento. 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. También habría que tener en cuenta que, al menos parcialmente, el sistema educativo ha dejado de ser la vía fundamental de promoción y éxito social.

A ello hay que añadir la escasez de recursos materiales y humanos para atender a los alumnos-as carentes de motivación 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-as con mayor conflictividad individual y social y los procedentes de las capas sociales más desfavorecidas. Aunque el problema afecte a la mayoría de centros, se concentra en los situados en un entorno más degradado. Es decir, el fenómeno se agrava a

medida que aumenta la exclusión individual y social vivida por los alumnos-as. A pesar de todo, es cierto que algunos centros educativos lo afrontan mejor que otros, lo que debería llevarnos a huir del fatalismo y a buscar soluciones.

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, cabría marcar diferentes líneas de intervención. Parece positivo agilizar los procedimientos que faciliten la rápida corrección de las faltas. Los reglamentos actuales son excesivamente lentos y burocráticos. Pero, más allá de esta constatación, la tentación de recurrir como método exclusivo a medidas disciplinarias podría llevar incluso a que los problemas se agravasen. Se deben impulsar planes de convivencia en los centros, basados en el consenso de la comunidad educativa. La implicación de todos los sectores, empezando por el conjunto del profesorado, parece evidente para que se pueda avanzar. Para ello, y lo repetimos una vez más, hacen falta medios humanos y materiales, comenzando por el tiempo necesario para discutir y evaluar la situación, mejorar la formación al respecto y tratar de buscar alternativas. La mejora de la convivencia tiene también relación directa con la lucha contra el fracaso escolar.

2) LAS DOCTRINAS EN LAS QUE SE APOYAN

Tampoco las líneas de fuerza en las que pretenden apoyar los cambios tienen mayor consistencia: citan, sin entrar en profundidades, tres cuestiones a fomentar: "la cultura del esfuerzo", "la cultura de la evaluación", "los sistemas de oportunidades". Más que conceptos con una mínima solidez teórica, son envoltorios con los que disfrazan las medidas concretas que proponen.

Apelar a la "cultura del esfuerzo" no deja de ser un tópico. Se podría recopilar una larga lista de citas de todo tipo de pensadores clásicos que hablan del arduo trabajo que requiere alcanzar conocimientos. Pero hacer consciente al alumnado de que la escuela les puede servir, conseguir su motivación, hacerles sentir que los aprendizajes escolares les pueden ayudar a romper las ataduras de sus condicionamientos sociales, no es tarea sencilla y menos aún en los casos en que se sienten fracasados escolares. Y más aún cuando las relaciones en nuestros tiempos entre conocimientos y éxito social son bastantes resbaladizas. Bastaría con analizar la preparación intelectual de un tipo como George Bush. Utilizar, como hace el documento, la apelación a la "cultura del esfuerzo" para vestir el endurecimiento de los criterios de promoción de curso y el aumento de las repeticiones contradice toda experiencia escolar.

Tampoco afinan más al reivindicar la "cultura de la evaluación". Evaluar el trabajo realizado, tanto interna como externamente, es sin duda un elemento imprescindible de mejora. Pero carece de sentido confundir evaluación y examen y convertir a éste en la medida de todas las cosas. A no ser que se conciba el quehacer educativo como un proceso de memorizar respuestas que sirvan para superar los exámenes que acumule la Administración.

Más vidriosa aún es la relación que se pretende establecer entre la motivación del alumnado y los itinerarios cerrados, presentados como "sistemas de oportunidades". Pensar que alguien que sea excluido del sistema educativo y enviado a "iniciación profesional", o a quien se recomiende un itinerario de segunda categoría vaya a incrementar su motivación y lo vaya a vivir como una oportunidad es colocarse al margen de la realidad.

Resumiendo, podríamos decir que las ideas-fuerza en que se apoya el documento se limitan a una recopilación de lugares comunes, traídos por los pelos para tratar de justificar los cambios que proponen. Da la impresión de que el camino recorrido ha sido el inverso al que dictaría la

lógica: primero se han decidido los cambios y sólo más tarde han buscado razones en las que apoyarse.

3) LAS MEDIDAS CONCRETAS DE LA LEY DE CALIDAD

El resto del documento se limita a una relación de las medidas que piensan adoptar. En la gran mayoría de los casos no dan ninguna justificación o ni tan siquiera las desarrollan. Las vamos a agrupar de manera que se facilite la crítica.

a) La reválida (prueba general del bachillerato)

Necesaria para obtener el título de Bachiller (aprobar todas las asignaturas y superar la prueba). La nota final del Bachillerato será la media entre el examen de reválida y el expediente. La prueba será fijada por la Administración central y las Autónomas, en el porcentaje que les corresponda. Cada alumno-a dispondrá de cuatro convocatorias.

Nadie discute la necesidad de evaluaciones sistemáticas de los centros, tanto internas como externas que ayuden a detectar los problemas y a mejorar el trabajo educativo. Para ello deberían utilizarse las herramientas adecuadas que deberían ser mucho más complejas que los resultados de un examen.

Tal y cómo se ha diseñado esta reválida, refleja la obsesión del PP por controlar el sistema educativo, su recelo a todo tipo de autonomías y su interés por imponer su visión sobre en qué debería consistir la enseñanza.

De llegarse a implantar, el primer efecto consistiría en desvirtuar los objetivos del Bachillerato, que se encaminarían 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; dejando de ser centros de aprendizaje.

Incrementaría la selectividad, ya que, tras la reválida, los alumnos-as tendrían que superar una segunda prueba que sería decidida por las Universidades a las que quieran acceder (LOU).

Se convertiría en otro mecanismo de selección con consecuencias directas sobre el futuro de los alumnos-as. ¿Qué pasará con quienes completen el Bachillerato y no superen la reválida?

Desvirtuaría el papel del profesorado, equiparando el valor de la evaluación realizada en dos años de trabajo al resultado de un examen.

b) Itinerarios cerrados para la ESO

A los 12 años los alumnos-as con dificultades podrán ser apartados a "grupos de refuerzo" por decisión de la Junta de Evaluación. Algo similar podría hacerse con el alumnado emigrante. 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, 4º de ESO, los itinerarios serán tres, separándose los correspondientes a los bachilleratos de Científico y Humanístico. Para estos casos habrá informe del equipo de evaluación, pero la decisión estará en manos del alumnado y sus familias. También a los 15 años, si los alumnos-as lo "desean", podrán abandonar el sistema e integrarse en programas de Iniciación Profesional (la actual Garantía Social). Se establecen como asignaturas comunes de los itinerarios Biología y Geología, Cultura Clásica, Educación Física, Ética, Geografía e Historia, Lengua Castellana,

Lengua Propia de la Comunidad, Lenguas extranjeras y Matemáticas. Como específicas Ciencias de la Naturaleza, Física y Química, Educación Plástica, Latín, Música y Tecnología. Todos los itinerarios conducen a una misma titulación final. El sistema permitirá pasar de un itinerario a otro.

No tendríamos nada en contra de que alumnos-as con capacidades y motivaciones distintas recorrieran su escolaridad a distintos ritmos, si los "refuerzos" permitiesen a los más "lentos" recuperar su retraso para acceder finalmente a las mismas competencias que los más "rápidos". Algo de ello se ha pretendido con los llamados grupos de diversificación curricular. Sin embargo, los itinerarios propuestos por el MEC –unidos a las medidas de promoción (repeticiones) que luego comentaremos- conducen a agrupaciones permanentes.

Cada curso podrá repetirse una sola vez. En caso de tener que volver a repetir, el Equipo de Evaluación podrá decidir su incorporación a un grupo de refuerzo o a un itinerario más adaptado a sus condiciones. Esta medida acaba con la supuesta libertad de optar por un itinerario u otro.

Los alumnos-as integrados 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 –si no la repetición de curso- para recuperar las carencias del curso anterior en la opción no cursada. A pesar del eufemismo de la flexibilidad, los itinerarios determinan la salida de los alumnos-as al terminar la escolaridad obligatoria en una u otra dirección.

Si se separa a los alumnos-as por rendimientos, los que tengan más capacidad 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.

El Gobierno del PP vuelve a manipular la realidad al apoyar la implantación de itinerarios en los modelos "europeos". Aunque hay de todo, la mayoría de los países de la Unión Europea tienen una educación secundaria obligatoria comprensiva, potenciando la optatividad del alumnado. El propio Informe PISA, tan querido –y manipulado- por el Gobierno, recoge constataciones como las siguientes: los rendimientos de los alumnos-as están en relación directa con su entorno socioeconómico; los sistemas selectivos no sólo obtienen peores resultados medios en las comparaciones internacionales, sino que tampoco engendran un porcentaje más alto de alumnos-as "excelentes"; los sistemas selectivos aumentan el fracaso escolar real, dejando alumnado fuera conforme se avanza en el sistema. La OCDE acaba recomendando evitar la discriminación de los sistemas de selección del alumnado y reducir la segregación dentro de la escuela, lo que incluye eliminar la separación por capacidades en distintos itinerarios.

El MEC ha utilizado también el argumento de la conflictividad y la "cultura del esfuerzo". Los itinerarios no pueden resolver ese tipo de problemas. En las agrupaciones de "buen nivel" es probable que se suavicen. Pero el desinterés y la indisciplina seguirán existiendo y se agudizarán en los grupos de "fracasados". La agrupación de alumnos-as por rendimiento intensificará la conflictividad escolar global, como lo demuestran numerosas experiencias internacionales.

La opción por uno u otro itinerario no depende sólo de los intereses del alumnado, sino de sus rendimientos. Dada la incidencia del entorno socioeconómico en el rendimiento, los itinerarios favorecen la perpetuación de diferencias sociales.

La propuesta de itinerarios acentuará las diferencias entre los centros educativos. Evidentemente muchos centros privados se escudarán en la "especialización curricular" del centro para desviar el alumnado "molesto" hacia los Institutos, argumentando que no ofertan este tipo de itinerarios. Ello supondrá un aumento en la descompensación ya existente entre centros públicos y privados. Esta jerarquización puede llevar a la segregación de los centros educativos situados en entornos desfavorecidos, que se especializarán en los itinerarios que no conducen a la universidad. Esto se ve confirmado 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. Y aquí estaría mucho más agudizado porque en Alemania, por ejemplo, no tiene ningún peso la enseñanza privada.

c) Evaluación, promoción de curso, repetición y titulaciones

La promoción se realizará al finalizar cada uno de los cursos de la ESO. Será diferenciada según las distintas asignaturas. Quienes no superen todas las asignaturas, tendrán la oportunidad de realizar una prueba extraordinaria. Con tres o más suspensos, deberá repetirse curso. Cada curso podrá repetirse una sola vez. En el caso de que el alumno-a, 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. Para la obtención del título de ESO será necesario superar todas las asignaturas. Este título dará acceso al Bachillerato y a la FP de grado medio.

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. Las aulas de 2º a 4º de la ESO, están llenas de alumnos-as que repiten: cerca de un 40% de alumnos-as de Secundaria no están en el curso que les corresponde a su edad (*Informe del INCE, 2000*). También es falso que se obtenga el título de Graduado de Secundaria gracias a la promoción automática. Si se regalase ¿cómo sería posible que exista un 27% de fracaso escolar?

Entrando en el fondo de la cuestión, habría que profundizar sobre la incidencia de la repetición de curso en la motivación y esfuerzo de los alumnos. La OCDE (*Superando el fracaso en al 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-a en su capacidad de aprendizaje ("sentimiento de incapacidad adquirida"). El prejuicio es más grave en la medida en que socialmente se imputan los problemas escolares a la capacidad intelectual del alumno-a y conciben la inteligencia como algo innato. En resumen, el niño-a aprende 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.

Con la propuesta de promoción de la Ley de Calidad no sólo se acentuará la función segregadora de la enseñanza –el alumno-a 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. Lo que conseguirían estas medidas sería aumentar el porcentaje de alumnado que no llega a cursar 3º o 4º de la ESO y que queda excluido del sistema.

Achacar el desinterés del alumnado a las “facilidades de promoción” es una simplificación inadmisibles y habría que profundizar en sus verdaderas causas. Al fracaso escolar no se le hace frente aumentando las repeticiones y endureciendo los criterios de promoción, sino atacando sus raíces, analizando cada caso en concreto y sus motivos, con el apoyo de personal especializado y todo tipo de ayudas necesarias. Repetir curso o no debería mirarse desde la óptica de si ayuda o no a que el alumno-a supere sus dificultades y no concebirlo como un castigo o como una forma de excluir a quienes “causan problemas”.

Para terminar, y volviendo a otras experiencias internacionales, tenemos los ejemplos de los países nórdicos, Japón, Irlanda y Reino Unido donde la repetición es excepcional y no por ello bajan sus niveles y tienen menos calidad.

d) El papel de las direcciones

Los órganos de gobierno serán director-a, jefe de estudios y secretario-a. Claustro y Consejo Escolar pasarán a ser de participación. Las Administraciones Educativas convocarán anualmente un proceso selectivo para la habilitación para la función directiva. La selección de cada director será realizada, entre los habilitados, por una comisión formada por la Administración y de los órganos colegiados del centro. El director-a será el representante de la Administración en el centro.

Una primera constatación es que con esta propuesta, los consejos escolares y claustros perderían buen parte de sus atribuciones 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.

El sistema de elección de los directores-as se modificaría introduciendo la participación de la Administración. En función de cómo se regule, esta participación podría tener un peso decisivo.

Se puede considerar el conjunto de las medidas propuestas como una continuación de la vía emprendida con la LOPEG, vía que, en nuestra opinión, ha demostrado sobradamente su fracaso.

Se transparenta, una vez más, la obsesión de la Administración por hacerse con el control directo de los centros. Tratan de crear un cuerpo más 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 pretenden fortalecer la dependencia de los cargos directivos de sus superiores jerárquicos. Si a ello sumamos el fortalecimiento del papel interventor de la inspección, especialmente de la Alta Inspección del Estado –en manos del Gobierno Central- obtendremos una fotografía más completa de las intenciones del PP.

Esta línea va totalmente en contra de algo que consideramos fundamental: aumentar la autonomía de los centros. Ello requiere la participación de toda la comunidad en el gobierno de los centros y que las direcciones no vengan impuestas desde fuera. De otra manera tendrá autoridad legal, pero poca legitimidad moral.

No es el lugar de abordar la situación de los equipos directivos de los centros públicos, que es, sin lugar a dudas, muy grave. Restringir el derecho de acceso a las direcciones a quienes tienen habilitación previa, sólo ha servido para agravar el problema y, en algunos centros, para cerrar las puertas a alternativas viables. Por el contrario, consideraríamos positivas las medidas que contribuyeran a mejorar la formación de equipos directivos cohesionados y con un proyecto avalado por la comunidad educativa, a aumentar su respaldo interno y externo, a disminuir la sobrecarga de trabajo que sufren incrementando los créditos horarios, a introducir personal técnico especializado en ciertas funciones y a buscar fórmulas de incentivación para quienes desempeñan estos cargos.

e) Sobre la emigración

Los alumnos extranjeros en edad escolar que desconocen la lengua y cultura española o presentan graves carencias en los aprendizajes instrumentales, deberán ser escolarizados mediante "programas de lengua y cultura" y de "aprendizajes instrumentales básicos". Estos programas se impartirán, en la medida de lo posible, en aulas específicas establecidas en centros ordinarios. En los casos de incorporación a la ESO, cuando presenten graves dificultades de adaptación a este nivel, las Administraciones establecerán "programas de aprendizaje profesional" (quedan fuera de la ESO).

Desde luego, en la cuestión de la emigración el PP no se recata en enseñar por dónde cojea. Para empezar, es una falta total de sensibilidad incluir la emigración en el apartado de "Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales". Entre el alumnado de origen emigrante, habrá quienes tengan necesidades educativas especiales (ligadas al desconocimiento de la lengua o lenguas del lugar o a otro tipo de cuestiones) y quienes no las tengan. Esta identificación insiste en la línea emprendida por el PP a otros niveles: inmigración=problema, inmigración=delincuencia, etc.

Resulta curiosa la relación establecida entre lengua y cultura. Tal y como está redactado el documento no está clara la función primordial de esas "aulas específicas". Se trabajaría el aprendizaje de la lengua o lenguas propias (lo que, si se ponen los medios adecuados y si no supone un alejamiento excesivo del grupo ordinario sería positivo) pero no es explícito sobre otro tipo de cuestiones culturales que podrían ser más problemáticas. Sin que la poca concreción del documento permita asegurarlo, parece traslucirse una concepción asimilacionista sobre la emigración: deben adoptar nuestra cultura y renunciar a la propia, algo muy alejado de la integración y del pluralismo cultural. Dejaremos el tema hasta ver su desarrollo.

Sobre la adquisición de otras lenguas por el alumnado inmigrante, nos gustaría hacer algunas consideraciones. Toda la literatura que analiza el tema insiste en algunos principios básicos (J. Cummins):

- La base de cualquier aprendizaje se establece a partir de las experiencias personales y educativas anteriores. La escuela debe ampliar o enriquecer éstas en vez de reemplazarlas con otras diferentes.
- En esta ley no hay ninguna previsión en la que se manifieste la importancia de este principio, sólo se habla precisamente de lo que aquí se tacha de negativo: reemplazar. ¿Qué previsiones hay para que el alumnado pueda seguir su desarrollo cognitivo en su lengua materna? ¿Se le ha ocurrido a alguien pensar que obviar la cultura y las experiencias de partida puede, en muchas ocasiones, abocar a este alumnado al fracaso?
- El tiempo que se emplea en conseguir un nivel de lengua académica equiparable al alumnado nativo es de entre 5 y 9 años
- ¿Qué previsiones se han establecido por parte de los administradores para procurar una atención específica durante todo este tiempo.? ¿O es que ya se ha dado el caso por perdido y resulta más barato desviar a este alumnado hacia las vías profesionales?
- La interacción con hablantes de la(s) lengua(s) social(es) es una variable fundamental tanto para la adquisición de la lengua como para la pertenencia a la sociedad de acogida.
- No puede ser que la administración insista más en grupos segregados que esa interacción. ¿Será que el modelo que proporcionan los demás alumn@s es inadecuado? Es imprescindible que participen en intercambios comunicativos con sus iguales pertenecientes a la cultura mayoritaria porque es de los que más va a aprender. Además sólo a través del conocimiento y el

intercambio se podrá llegar a la integración y hacer desaparecer todos los estereotipos y prejuicios conducentes a situaciones de racismo y conflicto social.

- Si el objetivo es conseguir el mismo nivel académico que los hablantes nativos, su desarrollo cognitivo y la adquisición de contenido académico deberá continuar mientras se esté aprendiendo la lengua.

- Otra vez, los expertos, que esta vez sí se citan con nombres y apellidos, insisten en la necesidad de integración en el grupo-clase que corresponda a la edad e intereses del alumnado de modo que puedan llevar a cabo, con toda la ayuda que sea preciso, una continuación del desarrollo cognitivo y la adquisición de los objetivos propios de la edad, entre ellos, los contenidos académicos.

- El desarrollo lingüístico del alumnado se ve favorecido cuando los padres y las madres se perciben y son percibidos como coeducadores de sus hijos junto con la escuela.

- Este principio está basado en experiencias de investigación que garantizan su eficacia. Teniendo en cuenta el tono de la orientación a las familias dentro de este apartado número 3, no puede haber nada más lejano a esta declaración de intenciones. A las familias se les informa sobre las exigencias, en primer lugar, y las oportunidades, después, que ofrece el sistema educativo a sus hijos. Nada más lejos de todos los planteamientos de acogida, de participación, de facilitación de inserción social y de integración en la escuela para compartir, con ésta, el proceso educativo de sus hij@s.

La propuesta sobre la ESO es absolutamente impresentable. Las "carencias y dificultades de adaptación" deben tratar de solucionarse, poniendo los medios adecuados para ello, sea cual sea la procedencia del alumnado. La exclusión es siempre el reconocimiento de un fracaso. El envío de alumnado emigrante a "programas de aprendizaje profesional" sin cursar la ESO, pone en cuestión el carácter obligatorio de esta etapa. No se entiende bien si estos grupos serán especiales para emigrantes. Parece que sí, porque la denominación es diferente de la planteada para los excluidos del propio país ("iniciación profesional"). Tampoco se especifica en que consistiría el aprendizaje profesional que recibirían, pero cualquiera puede imaginarlo: se les reserva el papel de mano de obra barata y las funciones que nadie está dispuesto a cubrir.

f) La función docente

Se desarrollará un curso específico para la adquisición del Título profesional de especialización didáctica, imprescindible para Secundaria. Se vuelve a impulsar la figura de los y las catedráticos. Evaluación periódica del profesorado. Se reconocerá la labor docente (participación en informes y juntas de evaluación, en las posibles definiciones curriculares del centro, en la selección de directores-as).

Uno de los elementos de propaganda de la Ley de Calidad ha sido presentarla como una reforma para apoyar al profesorado. Afirmaciones como que "es necesario reforzar la autoridad y el prestigio social de los profesores" se han repetido sistemáticamente.

Pero, ¿qué hay detrás de estas palabras? Muchas palmadas en la espalda, pero sin medidas concretas. 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 volverán a exigir otro nuevo proceso de recolocación, con su secuela de desplazamientos, supresiones... Y ello cuando todo el proceso anterior, ligado a la implantación de la LOGSE, ni ha llegado a consolidarse.

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 su lista de privilegios.

Se fomenta la evaluación periódica del profesorado, cuyos resultados se tendrán en cuenta para la movilidad, promoción y complementos retributivos. Nos preguntamos si lo referente al sistema retributivo nos lo van a imponer por decreto a las Comunidades que tenemos un sistema diferente y que, gracias a ello, hemos conseguido, mejores condiciones salariales.

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. Ello implicaría acabar con la inestabilidad laboral, tomar medidas para rejuvenecer las plantillas, implementar medidas de prejubilación, reducir los horarios a partir de los 55 años, posibilitar años sabáticos para la formación u otras cuestiones, afrontar problemas como las tutorías, los temas de salud laboral, las perspectivas profesionales de los profesores-as... Ni una palabra sobre éstas y otras muchas cuestiones que se podrían plantear.

La formación inicial del profesorado tampoco se aborda de manera adecuada. Son numerosas las voces que llevamos años reivindicando que el título de Magisterio se convierta en Licenciatura. Con ello podría avanzarse en diversos terrenos: posibilitar una mejor preparación didáctica, eliminar una diferenciación de títulos universitarios inexistente en el contexto europeo, allanar el camino hacia el cuerpo único del profesorado... Para Secundaria, tampoco se resuelve satisfactoriamente. La formación didáctica debería estar incluida en el currículo de estudios de cualquiera que desee dedicarse a la docencia. Ello puede resolverse a través de un sistema de créditos suficiente o con titulaciones complementarias. El propuesto "título de especialización didáctica", a falta de su concreción, no parece que vaya a solucionar este vacío.

La formación permanente se cita, pero no se incluye ninguna medida concreta para impulsarla. Es dudoso, por tanto, que vaya a haber mejora alguna en este terreno.

g) Privada, criterios de admisión del alumnado, especialización curricular

Los conciertos tenderán a incluir las cantidades necesarias para atender los gastos de la función directiva, antigüedad, sustituciones y programas educativos autorizados. Los centros podrán establecer especializaciones curriculares. En la admisión de alumnos-s se podrá considerar el expediente académico; también cabrá establecer criterios adicionales que se correspondan a la oferta educativa del centro.

Es significativo que la única referencia que hace el documento a cuestiones económicas se refiera al incremento de los conciertos para la privada. Junto a ello, y aunque de momento no lo han escrito en el borrador, se viene barajando la ampliación de los conciertos a las etapas no obligatorias e incluso un nuevo tipo de concierto parcial que no conllevaría ningún tipo de obligaciones por parte del centro privado.

La "especialización curricular" junto a los nuevos criterios de admisión, reforzarían las diferencias entre el tipo de alumnado que escolariza cada centro. Otra vuelta de tuerca en la segregación.

h) Educación infantil

El nivel de Educación Infantil comprenderá hasta los seis años de edad, tendrá carácter voluntario y se divide en dos ciclos, el primero hasta los tres años y el segundo entre los tres y los seis años. El primer ciclo de educación infantil se configura con un carácter educativo y asistencial. A tal efecto, los centros que atiendan a niños de este ciclo flexibilizarán su organización de manera que satisfaga las necesidades de las familias". En el segundo ciclo de Educación Infantil se iniciará a los niños en el aprendizaje de las técnicas de lectura y escritura, y en el desarrollo de las habilidades básicas del cálculo, de acuerdo con el desarrollo cognitivo de cada alumno. Así mismo, las Administraciones Educativas promoverán la iniciación de los alumnos de este ciclo en el estudio de una lengua extranjera y en el de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

La Educación Infantil se define como nivel y en el apartado siguiente se habla de etapa educativa para referirse a Primaria y a Secundaria. El MEC parece no saber de qué está hablando.

No discutimos que el primer ciclo deba ser asistencial en la medida que responde a las necesidades de las familias actuales y este carácter lleva a subrayar la importancia de un trabajo coordinado entre escuela, familias y otros recursos sociales. Sin embargo, tal como está redactado, puede dar lugar a equívocos como sería regresar a un planteamiento de la respuesta a la primera infancia sólo encargado de "guardar" a los más pequeños de la sociedad. Las familias no buscan sólo un centro donde "dejar" a sus hijos e hijas sino una institución o un servicio que complemente su función educativa. Debe evitarse la dicotomía educativo-asistencial, ya que estos términos son complementarios cuando se habla de niños y niñas menores de tres años. La escuela sólo puede educar si realmente está respondiendo a las necesidades familiares y, a la vez, sólo será realmente asistencial si proporciona una atención educativa.

Nos parece imprescindible asegurar la oferta para el conjunto de la población y, especialmente, de la más desfavorecida. Son numerosos los estudios que inciden en el papel primordial de la escolarización temprana en la compensación de desigualdades.

Ya en la Ley de Escuela Pública Vasca 1/1993 se afirmaba que "la Administración Educativa, en colaboración con las distintas Administraciones y agentes sociales, realizará la implantación progresiva de la escolarización a partir de los 0 años a todos aquellos que lo demanden... se dará prioridad a las zonas de menor nivel socioeconómico y a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales o necesidades de carácter lingüístico".

El estudio "La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV", Ararteko 2001, subraya en la primera de sus 21 "Recomendaciones que afectan a la organización general del sistema educativo y a sus prioridades": "La propuesta de esta institución es que, en la escolarización de los más pequeños, se dé prioridad absoluta a los criterios de desfavorecimiento del alumnado".

En el texto presentado por el PP no hay apuesta alguna en esta línea, ni ninguna consignación presupuestaria para ello. En cambio, el Documento de Bases parece estar orientado a facilitar las subvenciones a la privada concertada, de forma similar a la que se hace ya en la CAPV, donde el ciclo 3-6 años está subvencionado y parece que la Administración pretende extender el pago a las aulas de 2 años.

Tampoco aparece mención alguna sobre las condiciones que deberían cumplir los centros de Educación Infantil, que aún no se han adaptado a las que debían cumplir según la LOGSE.

Resulta insuficiente hablar del desarrollo cognitivo de niñas y niños menores de seis años sin mencionar los desarrollos afectivo, social y de equilibrio personal.

No puede reducirse el currículo del ciclo a la lectura, escritura y cálculo, sino que es necesario definir unos ámbitos que ordenen los diferentes contenidos relacionados con el conocimiento de uno mismo y del mundo. Hoy que se aborda el lenguaje matemático como parte de la cultura resulta desfasado referirse a las "habilidades de cálculo". Por otro lado, los niños y niñas menores de seis años están en contacto permanente con la lengua y aprenden a leer y a escribir como herramientas de comunicación. No se entiende la expresión "técnicas de lectura". Resulta incoherente mencionar estos aspectos curriculares (lectura, cálculo, inglés, TIC) de manera inconexa y sin un planteamiento general de la etapa 0-6.

No se entiende qué es "iniciarse en el estudio de una lengua" con tres años. Ignasi Vila y otros expertos señalan que comenzar a familiarizarse con una lengua extranjera en edades tempranas mejora las cuestiones de "cómo suena la lengua" y abre la disposición a respetar otras costumbres y otras culturas. Sin embargo, también se coincide en señalar que un trabajo mal realizado con estas edades puede dificultar enormemente la adquisición de las lenguas extranjeras en el futuro.

Sobre las tecnologías es preciso profundizar en aspectos de cultura escolar, de las actitudes del profesorado y los recursos de los que la escuela dispone para informarse y comunicarse.

i) Educación primaria

Se promoverá la formación en las áreas instrumentales –Lengua y Matemáticas-, y el conocimiento de una lengua extranjera (empezando desde 1º de Primaria). En el currículo se tendrá en consideración la coherencia con el de la ESO.

Nos parece fundamental establecer las bases de un currículo coherente con las características de la propia edad y las finalidades que se desean lograr. Esta etapa tiene su originalidad propia, cohesión en sí misma y no puede estar supeditada a los contenidos que se establezcan para la Educación Secundaria.

Deben respetarse y mencionarse los tres tipos de contenidos actuales: conceptos, procedimientos y valores porque resultan herramientas válidas para la planificación y la evaluación de los aprendizajes.

No se cita la estructura de la etapa por lo que no sabemos a qué atenernos, pero no aparece la existencia de ciclos. Defendemos la estructura de la Educación Primaria en tres ciclos con carácter unitario e integrado. Cada ciclo debe tener sus propias características y propia entidad. Esta organización facilita que el alumnado pueda alcanzar determinados aprendizajes permitiendo ritmos y procesos diferentes.

Por lo que se refiere a la relación de áreas que se aporta, el Conocimiento del Medio Natural y Social lo divide en dos áreas: Ciencia y Sociedad y Formación Histórica y Geográfica, sin que se dé ninguna explicación. Sin embargo, se puede deducir que esta separación está realizada apoyándose en una fundamentación epistemológica más cercana al concepto de asignatura o materia, olvidándose de la edad del alumnado de esta Etapa, que se enfrenta a la realidad y a su estudio de una forma más global. Por tanto, consideramos más adecuado mantener el área de conocimiento del medio sin fragmentaciones.

Por otra parte, no se realiza ninguna referencia sobre los planteamientos transversales.

Entre las áreas de Primaria no se cita la Educación Artística, área que incluye los lenguajes plástico, musical y dramático existentes en el currículo. La ministra ha explicado que es un error,

pero deja en evidencia cómo está reflejada esta Etapa, la coherencia con la que se ha redactado el documento y qué consideran importante. Al parecer, la Educación Artística la ven con una "maría" que sirve para "pasar el rato".

Sobre la mesa, aunque no se recoge con claridad en el documento, está la reforma total de los contenidos de Primaria. No hay propuesta alguna, pero si va en la línea de la ya aprobada de los de Secundaria, una inflación de contenidos conceptuales en plan enciclopedia, sería muy preocupante.

j) Supresión del bachillerato tecnológico

En el documento no dan explicación alguna al respecto, simplemente que se unificarán los bachilleratos científico y tecnológico. No encontramos demasiado sentido a la medida, más aún cuando el paso a muchos ciclos formativos de grado superior y bastantes licenciaturas exige una base de formación que, con las explicaciones del documento, no sabemos si se podrá abordar en el bachillerato unificado científico-tecnológico.

4) VALORACIÓN GLOBAL

Si observamos en conjunto la estructura del sistema educativo que proponen, el resultado se parece bastante al de los años sesenta, el anterior incluso a la aprobación de la LGE. Bajo la reforma educativa que defiende el PP está latente la nostalgia del pasado, la añoranza de los "buenos y viejos tiempos" en que reinaba el principio de autoridad, en los que "el saber" y los "rectos principios" podían acotarse y enumerarse, en los que el profesor "transmitía el conocimiento" a los elegidos, en los que dejar de estudiar para "aprender un oficio" era el destino de la mayoría de la población.

El retorno a ese pasado, bastante siniestro para nosotras y nosotros, pero que ellos idealizan y embellecen, es, por suerte, imposible. Las recetas del pasado no sirven para la sociedad actual. Hoy en día, los conocimientos disponibles aumentan a velocidad de vértigo y superan la capacidad humana de abarcar una parte significativa de los mismos. Por ello, no valen los currículos escolares cerrados y es necesario centrar los esfuerzos en enseñar contenidos y destrezas instrumentales y desarrollar en los alumnos-as habilidades generales y estrategias de aprendizaje. El sistema escolar debe desarrollar un papel de primer orden en la integración y la inclusión social. Necesitamos unas nuevas generaciones con una base cultural más sólida, preparadas para comprender unas sociedades cada vez más complejas y fragmentadas y, a la vez, capaces de adaptarse al cambio acelerado.

Bajo eufemismos (calidad, sistema de oportunidades, la retórica del esfuerzo...) esconden una visión segregadora de la educación. La educación acentúa su función de selección social, se convierte en un privilegiado instrumento del "darwinismo social". El aumento de controles y la separación de los alumnos-as en diferentes itinerarios 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 laboral tiene su reflejo en la enseñanza. Los mecanismos selectivos colocarán a cada uno en su sitio. Y es fácil adivinar la procedencia social de cada uno de estos sectores.

En todo el documento no se encuentran medidas que puedan impulsar realmente una mejor calidad de la enseñanza, ni se prevé actuación alguna sobre los factores que podrían ayudar a aumentarla. La pretensión de conseguir la elevación de la calidad educativa endureciendo los niveles de exigencia en los estudios y potenciando los exámenes y sistemas de control se basan en un argumento no explicitado: un mayor nivel de exigencia implicará un mayor nivel de "esfuerzo" por parte del alumnado. Es una falacia argumental identificar exámenes con calidad de enseñanza y esfuerzo escolar. Los exámenes pueden medir, pero no mejoran la calidad de la 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, por el contrario, se conseguiría 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 MEC contrasta con su falta de compromiso de aumentar los recursos para hacer real una mayor calidad educativa.

En todo el documento late la obsesión por el control y la apuesta por un centralismo absolutamente desfasado. Con las Comunidades Autónomas no se ha hablado ni para consensuar el diagnóstico ni para discutir las medidas a adoptar. Se prescinde en todo momento de las profundas diferencias entre ellas, tanto en resultados obtenidos como en numerosos aspectos de su estructura escolar. Se busca una fuerte uniformidad reduciendo la competencia de las Comunidades a la gestión de las medidas marcadas por el Estado y al pago de las correspondientes facturas. Una amenaza que extiende a la educación el incremento del centralismo ya observado en otros ámbitos.

5) ALTERNATIVAS

No pretendemos aportar una alternativa acabada y cerrada. Para poder hacerlo, sería necesario un diagnóstico global y consensuado sobre los problemas del sistema educativo que está por hacer. Tampoco partimos de la defensa a ultranza de lo existente: el sistema educativo debe ser objeto de una revisión y debate permanentes que permita detectar sus puntos débiles y adoptar líneas de trabajo que lo vayan mejorando.

Nos vamos a limitar, a señalar algunas cuestiones evidentes y otras para la discusión, intentando no repetir lo que ya hemos dicho en los correspondientes apartados. Estas posiciones deberían enriquecerse con un debate en profundidad que, en nuestra opinión, está aún por hacer.

1) Incrementar los recursos dedicados a la Educación

Si las comparaciones internacionales de los sistemas educativos evidencian algo con claridad es el suspenso que el Estado Español obtiene en inversión educativa. Según el estudio *Educación at a Glance* 2001, que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 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, está en el decimotercer lugar de la UE (sólo por delante de Irlanda y Grecia). Además, en los últimos años 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).

Estos datos dejan al desnudo la desvergüenza del PP: mientras impulsaba una feroz campaña de desprestigio del sistema educativo, no ha hecho sino recortar la inversión pública destinada a él.

Cualquier línea de mejora real pasaría por el incremento sustancial de los recursos destinados a la Educación, siendo conveniente que fuera recogido en una Ley de Financiación.

Además sería necesario que ese aumento de recursos cumpliera una función compensadora, porque hay también que cuestionar el reparto que se hace del dinero público. Los centros donde se escolarizan los sectores más desfavorecidos, deberían tener un tratamiento prioritario que les permitiera hacer frente al fracaso escolar y contribuir a su prestigio social.

En la sociedad actual, es difícil que un centro este socialmente prestigiado si su alternativa didáctica se reduce al papel, la pizarra y la tiza. En numerosos institutos existen problemas, incluso de espacio físico, que impiden agrupamientos más flexibles, y limitan la utilización de aulas especializadas (talleres de tecnología, laboratorios, informática, aulas de idiomas...). Curiosamente, alternativas como radios y televisiones escolares están más desarrolladas en algunos centros de Primaria que en la mayoría de los de Secundaria. Dar la vuelta a esta situación requiere un fuerte y sostenido plan de inversiones.

De igual modo, habría que exigir un aumento de los recursos humanos. Especialmente en los centros que deben hacer frente a problemas más acuciantes, los grupos de alumnos-as deberían hacerse más reducidos e implementar los grupos de apoyo y desdobles necesarios. Habría también que mejorar la presencia de profesorado especialista en las necesidades existentes (logopedia, lenguaje de signos, culturas e idiomas extranjeros, diversos problemas en los aprendizajes...). Así mismo, debería incluirse en las plantillas el personal que permitiera dar a los casos más complejos, el imprescindible tratamiento social: asistencia social, educación de calle, personal especializado en diversos ámbitos...

2) Mitigar el malestar docente

Las causas del malestar docente son complejas. Algunas de ellas están directamente ligadas a la propia naturaleza de la función docente (el trabajo con niños-as y adolescentes, la relación diaria con múltiples manifestaciones de la conflictividad social...). El personal que realizamos estos tipos de trabajo (Sanidad, Educación...) sufrimos uno de los mayores niveles de estrés y de desgaste del mundo laboral. Entra dentro de lo exigible que a esa situación especial se le den respuestas especiales. En ese sentido, es vergonzoso que el estrés, los problemas foniatricos y los músculo-esqueléticos sigan sin reconocerse como enfermedades profesionales.

Otras causas se van acentuando en los últimos tiempos: el desprestigio de la función docente, el incremento de las responsabilidades que se van cargando sobre las espaldas del profesorado, la quiebra de nuestro papel como "poseedores-as del conocimiento"...

Tampoco cabe esconder la cabeza ante lo que ha supuesto la aplicación de la Reforma entre buena parte del profesorado de Secundaria, especialmente del proveniente del antiguo BUP. En gran medida, la identidad profesional del profesorado 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-as entrasen en al 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. A cambio, buena parte del profesorado siente que la reforma del sistema educativo no le ha procurado ningún medio compensación. 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).

A esto hay que añadir los fuertes desequilibrios entre los sectores que escolariza cada centro, lo que ha aumentado las dificultades de la labor docente en muchos de ellos, especialmente en la red pública.

Ahora, las modificaciones en la estructura del sistema educativo y en el currículo propuestas volverían a repetir parte de lo vivido: nuevas fusiones y cierres de centros, proceso de reconversión, supresiones y desplazamientos... y, como hemos comentado en el apartado correspondiente, la mejoría de condiciones es un vacío de propuestas concretas.

No vamos a extendernos aquí con las alternativas a esta situación, las hemos desarrollado en numerosas plataformas. Nos limitaremos a un listado elemental: acabar con la inestabilidad, reconocer las enfermedades profesionales, prejubilaciones y reducciones de jornada a partir de los 55 años, años sabáticos, incremento de la formación en horario escolar... Todo ello, junto a la mejoría de los recursos materiales y humanos de los centros, contribuiría a mitigar el malestar docente.

3) Incrementar la autonomía de las Comunidades y de los centros

Muy al contrario de lo planteado en el Documento de Bases, pensamos que la mejora de la calidad sólo puede ir unida al aumento de la autonomía, tanto de las Comunidades Autónomas como de los centros.

La realidad educativa es claramente diferenciada entre Comunidades. Ello es fruto tanto de las lenguas y culturas propias, como de otros muchos factores: características y evolución del tejido productivo, estructura del sistema educativo, niveles de titulación académica de la población, características históricas de la educación... Responder a las necesidades concretas sólo puede hacerse desde los análisis concretos. La sociedad vasca necesita un sistema escolar que responda a sus necesidades propias, asumiendo su fuerte pluralidad interna. La intención del PP de profundizar en la uniformación del sistema educativo desde el marco estatal sólo puede llevar a profundizar las heridas y resentimiento de un amplio sector de la ciudadanía de Euskal Herria.

Algo similar cabría decir de la autonomía de centros. No vamos a extendernos, porque en numerosos documentos hemos hablado largo y tendido del tema. Resumiendo, digamos que defendemos una autonomía que no profundice entre las diferencias de status entre los centros, sino que, al contrario, tienda a equilibrarlas. Para ello es imprescindible que todos los centros cumplan unas condiciones básicas: gratuidad, no discriminar al alumnado, aceptar la pluralidad y la diversidad social, cumplir mínimos de gestión democrática y control social... A partir de ello que un centro pueda tomar sus propias decisiones sobre los proyectos educativos y curricular, organizar su estructura, marcar sus ejes fundamentales de trabajo, etc... fortalece la participación

y la implicación de todos los sectores, dota al centro de personalidad propia y le permite adaptarse mucho mejor a las demandas de su entorno.

4) Medidas que incidirían realmente en la mejora de la calidad

Además de marcar las tres grandes líneas arriba mencionadas, creemos conveniente, aunque suponga repetir parte de lo dicho, recoger a modo de resumen un listado de medidas que contribuirían a mejorar la calidad de la enseñanza.

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 los padres y madres.

- Indicadores relativos a recursos y estructuras: educación y formación de los profesores-as, participación en la educación infantil, número de estudiantes por ordenador, gasto educativo por estudiante.

En aplicación de recomendaciones de organismos internacionales, y para poder actuar sobre esos indicadores, creemos de interés avanzar en las siguientes líneas:

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

- Reducción del número de alumnos-as por grupo y del número total que tiene que atender cada profesor-a.

- La motivación del profesorado debe venir a través de medidas que supongan una verdadera mejora de las condiciones laborales.

- Potenciar *la configuración de claustros estables* y reducir la inestabilidad.

- 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-as rechazados por la enseñanza privada. 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 alumnos-as hacia el centro educativo son importantes. Si llegan a implicarse en su currículo escolar o en actividades extracurriculares y desarrollan fuertes lazos con otros sectores de la comunidad escolar, 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.

- Es 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.

6) EXIGIMOS LA RETIRADA DEL PROYECTO

El “Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación” no tiene consistencia alguna, ni ofrece un marco que facilite el debate. No es un punto de partida aceptable para el análisis de los problemas del sistema educativo. Está redactado desde el final al principio: el Ministerio tiene decididos los cambios que quieren realizar y lo ha escrito para tratar de justificarlos.

En consecuencia, pensamos que el proyecto de Ley de Calidad debería ser retirado. El camino de imposición emprendido por el PP, calcado de lo que hizo con la LOU, debería rectificarse. Habría que empezar por realizar una evaluación rigurosa, plural y consensuada del sistema educativo. Sólo una evaluación así permitiría detectar dónde están los problemas reales y poner las bases y medios materiales para solucionarlos.

Bilbao, 27 de abril de 2002