

## Primer problema: 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.

Sin embargo, el fracaso escolar es un concepto ambiguo, difícil de medir. En general se entiende como la incapacidad de un alumno 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 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%).

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 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 (alumnos de 14-18 años escolarizados 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

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

indicadores importantes de la calidad de un sistema educativo. (C. Europea):

La 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 (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 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 los jóvenes.

- 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 los hijos de padres que sólo habían recibido educación primaria. Con todo aún dista mucho del porcentaje de titulados superiores que se registró entre hijos de universitarios, el 75%.

Si se analizan los datos con objetividad y con perspectiva histórica -hay que reconocer nuestros déficits 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 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 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 (niveles 1 y debajo de 1). En estos niveles de “peores lectores” sólo 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 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 de los alumnos. Gran parte de los alumnos 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 de los alumnos, 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% de los

extremeños, andaluces y manchegos abandona el sistema educativo al cumplir los 16 años, sólo lo hacen el 10% de los vascos, navarros o madrileños, 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”) disfrutan de los niveles educativos más elevados.

## Segundo Problema: **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 estudio<sup>1</sup>, 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 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 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

---

<sup>1</sup> El informe PISA es un proyecto internacional de evaluación de los rendimientos de los alumnos. En el año 2000 se realizó un estudio con alumnos de 15 años de 31 países de la OCDE en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias.

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 “los alumnos cada vez saben 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, ¿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 sus alumnos, 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 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 de los alumnos que hoy están en la ESO es inferior al nivel medio de los que estaban 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 los jóvenes de ayer y de hoy, y todos los datos avalan que el nivel de conocimientos de los alumnos 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.

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

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. 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.



## Tercer problema: **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 profesorado<sup>2</sup>. Uno de los comentarios que más comúnmente se escuchan a los profesores es quejarse de todo aquello que va mal en la enseñanza, de todo lo que antes era posible y ahora no, de lo maleducados que son los alumnos actuales, 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 desarrollados<sup>3</sup>:

*“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 profesor 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 jóvenes que se encuentran en la escuela con una acumulación de fracasos escolares perciben que no tienen casi ninguna posibilidad de alcanzar estudios superiores. Los jóvenes lo sienten confusamente y esto provoca su rechazo hacia la institución y sus representantes: sus profesores. No olvidemos tampoco que

---

<sup>2</sup> “*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.

<sup>3</sup> **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.

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 los alumnos.

No se debe, sin embargo, interpretar esta correlación, como una “handicap socio-violento” ligado a los individuos, 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, los profesores serán vistos como los representantes de esta violencia institucional sobre los jóvenes. 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 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.

## Cuarto problema: **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 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 desplazados.
- A cambio, se potencia la jerarquización del colectivo docente:
  - resucitando los cuerpos de directores y de catedráticos. La Ley pretende recuperar el antiguo cuerpo de catedráticos, con oposiciones para los recién licenciados, 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 los docentes, sin afrontar problemas como las tutorías, los temas de salud laboral, las perspectivas profesionales de los profesores...

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!

## Quinto problema: **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** 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: 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 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 directores**: les da poder para poner en marcha "*las medidas disciplinarias oportunas para mantener la convivencia en las aulas*" (¿Sobre profesores y alumnos?).

