

DOCUMENTO sobre la L.O.M.C.E.**Noviembre, 2012****Diez preguntas para el ministro Wert**

El ministro de Educación, José Ignacio Wert, ha presentado el anteproyecto de una nueva ley de educación, la número 11 de las promulgadas desde 1980¹. Sin embargo, no es una nueva ley lo que la sociedad española está demandando sino políticas que mejoren la educación, políticas que se pacten con la comunidad escolar, con las fuerzas sociales y con los partidos políticos para dar sostenibilidad y permanencia a las reformas. No obstante, si se estimara que algunas políticas de mejora exigirían modificar por ley determinados aspectos, y no se quiere que se comience a pensar ya en la duodécima ley, sería necesario un gran acuerdo, como en el que en su día propuso el ministro Gabilondo, que permitiera mantener la arquitectura del sistema educativo durante un amplio periodo de tiempo (las reformas educativas sólo son fecundas si los gobiernos sucesivos las mantienen y las refuerzan). En todo caso, parece que, siendo tantas las leyes promulgadas durante la democracia, la propuesta de otra norma de ese rango debería ir precedida de un riguroso diagnóstico de la situación de nuestro sistema educativo –lo que no se ha producido- y de una consulta expresa a los representantes de la comunidad educativa. Hasta el momento no se cuenta ni con un diagnóstico serio ni con el consenso de la comunidad escolar -por mucho que se afirme en el preámbulo² de manera un tanto cínica-, y, mucho nos tememos, que se efectúe también sin acuerdo parlamentario.

Si a todo ello se le añade el momento en el que se presenta la ley, quizá el peor de los posibles, con una España en crisis económica y social, y con un Gobierno que sustenta toda su actuación política en los recortes presupuestarios, especialmente en educación, no parece que estemos ante la coyuntura más adecuada para la tramitación de la nueva ley ni para suscitar acuerdos, algo sumamente necesario si se quiere una implantación serena, fructífera y responsable y, como dice el preámbulo, sostenible en el tiempo.

¹ LOECE, LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE; LOCU; LRU, LOU, LOMLOU

² *"Esta ley orgánica es el resultado de un diálogo abierto y sincero con toda la comunidad educativa"*

Por otra parte, la propuesta de una nueva ley debería ir dirigida a mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos, la formación y condiciones de trabajo del profesorado y a asegurar a los padres la mejor educación para sus hijos independientemente del centro en que los escolaricen. Tampoco parece que sean estos los fines que persigue la norma, dados los obstáculos y barreras que se van a aplicar a los estudiantes, el claro empeoramiento de la situación de los profesores y la intranquilidad que le va a suponer a los padres las grandes diferencias que pueden establecerse entre los centros. En suma, la nueva ley parece proponer un modelo educativo basado en la selección, la segregación y la desigualdad, que son justamente las características que los estudios internacionales nunca han señalado como rasgos esenciales del sistema educativo español.

Aunque es propósito del Colectivo Lorenzo Luzuriaga realizar un documento más extenso cuando el anteproyecto sea un proyecto debatido en el Congreso de los Diputados, como muestra de una grave preocupación por la orientación del mismo, y aun reconociendo la inoportunidad de la norma, dirigimos, no obstante, al Gobierno y, en su nombre, al ministro Wert, las siguientes preguntas:

1 ¿Cómo se puede afirmar que esta reforma educativa no es ideológica³ cuando se constata que es un proyecto agresivamente ideológico?

De la lectura del preámbulo de la ley y de su articulado surgen múltiples motivos para la preocupación que está ya aflorando en el alumnado, personal docente, padres y madres de alumnos, agentes sociales y fuerzas políticas, ya que parece que se propone más un modelo laboral que un modelo educativo. No hace falta nada más que leer las primeras palabras del texto⁴ para darse cuenta de en qué terreno nos encontramos. Se concibe un sistema educativo basado más en la competitividad que en la competencia; en el mercado, más que en el conocimiento; en el empleo, y no tanto en el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos (como dice el artículo 27.2 de la Constitución). Se restringe, sin duda, la capacidad integradora de la escuela, generando una sociedad más desigual y, seguramente, más iletrada.

2 ¿Cómo confiar en un ministro que lleva un año subvirtiendo sistemáticamente el lenguaje, afirmando lo contrario de lo que las palabras significan y tratando de convencer a la sociedad de la bondad de su propuesta claramente ideológica?

No ha pasado inadvertido a la opinión pública el lenguaje orwelliano del ministro Wert, la manipulación semántica de conceptos, ideas y valores básicos que, de acuerdo con el pensamiento neoconservador, están siendo tergiversados: los recortes son reformas; la segregación por sexos es educación diferenciada; los colegios concertados son centros de iniciativa social; el aumento de las ratios mejora la socialización o, mejor, el número de alumnos por clase no aumenta se flexibiliza; la subida de las tasas universitarias y la disminución de las becas fomentan la excelencia; la educación de ciudadanos es

³ El anteproyecto subraya que *"es necesaria una reforma del sistema educativo que huya de los debates ideológicos que han dificultado el avance en los últimos años"*.

⁴ *"La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía"*.

adoctrinamiento; endurecer el régimen de becas promueve el esfuerzo; empeorar las condiciones de trabajo del profesorado mejora la enseñanza; la educación es un gasto, no una inversión; el esfuerzo inversor de la última década no ha mejorado la educación, sino que es un dispendio; los problemas de la educación no son de inversión sino de eficiencia, etc., etc.

3 ¿De qué calidad se habla cuando se dice que esta ley se promulga para mejorar la calidad de la educación?

Aunque la calidad no es un término unívoco, en la Declaración Universal de Derechos Humanos, y desde luego en la Constitución de 1978, la calidad se entiende en función del cumplimiento de los fines asignados a la educación, es decir, habrá calidad cuando se logre el pleno desarrollo de la personalidad del educando, lo que en expresión usual se identifica con la formación integral. No es esta la calidad que impregna el proyecto Wert que, en su preámbulo, asigna a la educación el papel de promover *"la competitividad de la economía"*, preparando al alumnado para el mercado de trabajo. De los otros fines, relacionados con "el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales", como dice la Constitución, no hay ni sombra en el proyecto: de la formación para la ciudadanía apenas queda nada en la ley ya que ha sido suprimida de varias etapas educativas y lo que subsiste está sumamente alejado de la formación cívica.

Por otra parte, los estudios internacionales a los que tan aficionado es el ministro Wert no sólo no apoyan sino que descalifican el proyecto, tal y como por ejemplo señala un reciente estudio de la OCDE, de febrero de 2012, donde se dice expresamente que la calidad se hace realidad cuando se despliega la potencialidad educativa de la persona y se logra la inclusión social. El informe de la OCDE a este respecto es taxativo: *"Equidad en educación significa que las circunstancias personales o sociales, como el género, el origen étnico o los antecedentes familiares, no obstaculicen el logro del potencial educativo (justicia) y que todos los individuos alcancen al menos un nivel mínimo de competencias (inclusión)"*⁵, señalando, por otra parte, en el resumen introductorio, que *"la falta de equidad e inclusión puede llevar al fracaso escolar"*⁶. Poco o nada hay de equidad en un proyecto obsesionado por la competitividad y por la productividad, propias de una visión economicista de la educación.

4 ¿Cómo se puede decir que el principal objetivo para mejorar la calidad es atender a los resultados de los alumnos (*output*) y no al nivel de la inversión (*input*), disociando ambos términos?

El ministro Wert que se está revelando como un aventajado alumno en el uso del lenguaje, presenta una verdad a medias: es cierto que más inversión puede no producir más calidad de educación, pero sólo cuando el país ha alcanzado ya un determinado nivel de inversión que nosotros no hemos logrado todavía, sobre todo si tomamos como referencia a los mejores sistemas educativos de Europa. Olvida el ministro que estos sistemas, con los que queremos compararnos, invierten, desde hace muchos lustros, entre un 6% y un 7% del PIB en educación. Según las últimas estimaciones solventes, el gasto público se encuentra hoy, a consecuencia de

⁵ *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventajas. Resumen en español.* OCDE, 2012, p. 2.

⁶ *Ibídem*, p. 1

los recortes, en un 4,3% del PIB frente al promedio de la OCDE (5,4%), desde luego muy lejos de países como Finlandia (6,1%) o Suecia (6,7%), por ejemplo, países que vienen realizando esa notable inversión de manera sostenida durante varias décadas y que alcanzan notables resultados en las evaluaciones internacionales. El ministro Wert, parece ignorar que en el último informe de la OCDE sobre indicadores de la educación, el de 2012, publicado por su departamento, se afirma que las inversiones en educación *"son altamente rentables"* y que *"a medida que se incrementa el nivel educativo, mayores son los beneficios absolutos que genera la inversión"*.⁷

5 ¿Cómo puede sustentarse un proyecto sobre un aspecto tan descalificado por los estudios internacionales como la repetición de curso?

Una de las cosas más sorprendentes de la lectura del proyecto es la obsesiva reiteración de la repetición de curso en los diversos niveles educativos. Hasta el momento no parece que el ministro Wert se haya preguntado sobre las causas que obligan a los alumnos a repetir curso (al parecer basta con que no respondan a las expectativas de las diferentes evaluaciones y pruebas), pero cabe preguntarse si la repetición se produce porque tenemos un currículo enciclopédico inadecuado, o porque el tiempo que se da para cursarlo no es suficiente para un número importante de alumnos, o porque pesen circunstancias personales y familiares desfavorables de origen socioeconómico o cultural. En todo caso, la repetición no es la solución. Sucesivos estudios nacionales e internacionales han señalado que la alta tasa de repetición en España no conduce al éxito escolar. En realidad, a los alumnos no se les recupera, sino que se les castiga y estigmatiza. Finalmente, a pesar del entusiasmo del ministro por los estudios internacionales, olvida uno muy reciente de la OCDE, ya citado, en el que, para prevenir el fracaso escolar, *recomienda*, entre otras medidas, *"Eliminar la repetición de curso: La repetición de curso es costosa y no mejora los resultados educativos."*⁸ Y entre las alternativas que propone se citan las de *"prevenir las lagunas de aprendizaje durante el año lectivo; permitir un pase automático o limitar la repetición a materias o módulos reprobados proporcionando un apoyo especial; y favorecer un cambio cultural contra la repetición."*⁹ Pero, claro, las medidas de refuerzo y de apoyo al profesorado exigen recursos: es más fácil hacer cargar la repetición sobre el alumnado.

6 ¿Cómo se puede pretender que por adelantar la elección de itinerarios en la E.S.O. se va a reducir la tasa de abandono escolar?

En este punto clave de la reforma se pone de manifiesto algo que es connatural a la misma: la selección y consiguiente segregación del alumnado, así como la falta de igualdad de oportunidades. Adelantar a 3º de ESO la elección de itinerarios significa que una parte considerable de estudiantes sólo conseguirá un simple Certificado de Estudios, o, en el mejor de los casos, una Formación Profesional Básica, ya que los Programas de mejora del aprendizaje que se propone no permiten, como en el caso de los actuales Programas de

⁷ *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012*. Informe español, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012., p. 25.

⁸ *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventajas. Resumen en español*. OCDE, 2012, p. p. 2

⁹ *Ibidem*, p. 3

diversificación curricular –que esta ley suprime-, el acceso directo al Título actual de Graduado en Educación Secundaria. Lo cierto es que la segregación temprana del alumnado nos retrotrae al sistema educativo anterior a la Ley General de Educación de 1970; por otra parte, el acceso a la Formación Profesional que se propone corre el riesgo de convertirse en una fórmula para emplear aprendices sin salario. En todo caso, los ciudadanos españoles deberían saber que muchos de sus hijos van a tener desde muy temprano grandes dificultades para proseguir sus estudios en el sistema educativo. Estos alumnos, por tanto, no abandonan, sencillamente se les expulsa del sistema y, en consecuencia, van a aumentar las tasas de fracaso y de abandono.

7 ¿Cómo se va a poner en práctica el sistema de formación dual en la Formación Profesional si el Estado y las comunidades autónomas están llevando a cabo grandes recortes en educación y las empresas no han manifestado nunca la intención de financiar activamente esta modalidad de enseñanza?

El texto normativo confiesa que se pretende canalizar una proporción mayor de estudiantes hacia la Formación Profesional y facilitar las vías de acceso a los grados de formación profesional. Todo el mundo coincide en que la Formación Profesional sigue siendo la asignatura pendiente del sistema educativo y productivo español, pero de ahí a convertir el sistema educativo en un auténtico sistema dual hay un gran trecho (financiero) que no parece que en estos momentos se pueda conseguir. Hay que tener en cuenta que la financiación del sistema dual alemán que se propone implantar corre a cargo de las empresas fundamentalmente, lo que resulta de muy difícil aplicación en España donde un porcentaje amplísimo del tejido empresarial lo constituyen las pequeñas y medianas empresas, sin que las grandes empresas hayan manifestado, que se sepa, su deseo y su voluntad de colaborar financieramente en esta implantación. Resulta muy poco realista pensar que las PYMES vayan a financiar la formación dual; la dificultad a priori de esta posibilidad parece garantizada, máxime si se tiene en cuenta que este asunto no es de exclusiva competencia del ministro Wert sino que es compartida con el Ministerio de Empleo.

8 ¿Cómo se puede sostener que se va a incrementar la autonomía de los centros docentes confiando las decisiones al director en detrimento del Consejo Escolar de centro?

El debilitamiento de los órganos de representación en todos los ámbitos –social, educativo, sindical, etc.- se ha convertido en una de las señas de identidad del Partido Popular. En el campo de la educación se pretende, además, violentar la Constitución española con tal de conseguir el fin que se proponen, que no es otro que convertir los centros públicos en empresas de gestión educativa incentivando al máximo los poderes del director. Este planteamiento, junto con la concepción privatizadora que tiene de la educación el partido en el Gobierno, supone un claro atentado a la comunidad escolar y al funcionamiento democrático de las instituciones. La participación es la base de la comunidad educativa y, gracias a ella, se construye la acción educativa, autónoma y responsable de cada centro educativo. Es un contrasentido pretender incrementar la autonomía de los centros negando la capacidad de decisión, gestión y control de los órganos de participación, todavía mayor cuando se pretende confiar toda la acción de gobierno de un centro a una sola persona. En relación con este punto cabe considerar también la inconstitucionalidad que supone que los profesores, los padres, y, en su caso, los alumnos no puedan intervenir en “el control y gestión

de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos" (artículo 27.7). La comunidad educativa debería reflexionar muy seriamente sobre este planteamiento que va a afectar a todas las actuaciones de los centros. El colectivo Lorenzo Luzuriaga ya fijó su posición en este tema en un Documento¹⁰ en el que se concluía que la autonomía curricular, pedagógica y organizativa es un buen instrumento para mejorar la calidad de la educación, siempre que asegure la participación de la comunidad educativa en el proyecto, se dote a los centros de los recursos necesarios para poder ejercerla y se capacite a los equipos directivos, al profesorado y a la Inspección educativa en las capacidades y habilidades que exigen la autonomía escolar.

9 ¿Cómo se puede pretender intensificar el uso de las TIC para personalizar la educación, adaptándola a las necesidades y al ritmo de cada alumno?

Es cierto que todos los estudios internacionales indican que los alumnos deberían utilizar las TIC para el aprendizaje dentro y fuera del aula, por lo que un aumento de la utilización de las TIC en el sistema educativo es cada vez más necesario, pero esto requiere que se realice un aumento de inversión para garantizar unas infraestructuras suficientes de redes, equipos y software adecuados. Teniendo en cuenta que han sido las Administraciones educativas gobernadas por el Partido Popular las que han dinamitado de modo permanente el Programa Escuela 2.0 propiciado por el Gobierno anterior y que el Gobierno actual ha decidido suprimirlo sin ofrecer una alternativa real a cambio, la ciudadanía se debería plantear si el mismo Gobierno que ha frenado que cada niño disponga de un ordenador personal con acceso a Internet y un aula digital *ad hoc* va ahora a convertirse en el paladín de la intensificación de las TIC.

Los estudios internacionales también indican que el uso eficaz del ordenador no sólo depende del equipamiento disponible (aunque la ratio alumno-ordenador sigue siendo uno de los principales indicadores) sino también del uso que se haga de ellos. El aprendizaje eficaz utilizando las TIC no supone el cambio del profesor por el ordenador, sino una modificación del rol del profesor que se convierte en tutor y orientador del aprendizaje, donde el conocimiento y la preparación de materiales adecuados toma un papel primordial, para lo que el profesorado requiere tiempo y formación específica, necesiéndose unos recursos que no se contemplan en el anteproyecto.

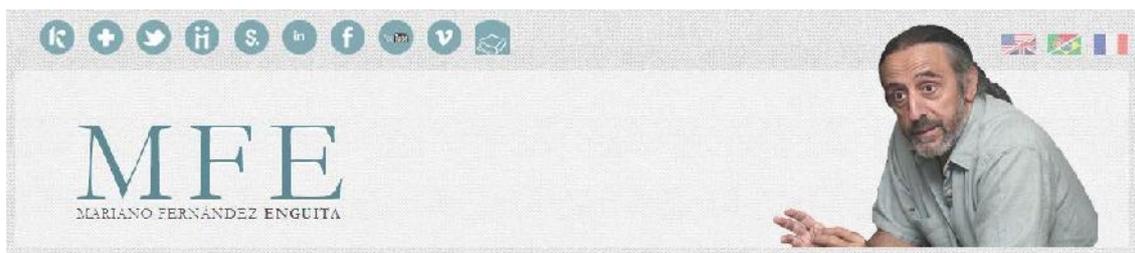
10 ¿Cómo es posible evaluar el proceso educativo exclusivamente con pruebas externas al final de cada etapa? ¿Cómo se propone al final de la escolaridad obligatoria una reválida cuya superación es necesaria para conseguir el título de graduado y para poder proseguir los estudios del sistema educativo?

El colectivo Lorenzo Luzuriaga no discute la necesidad de alguna prueba que ayude a favorecer la homogeneidad del sistema educativo, pero de ahí a que desde 3º de ESO, cuando el alumno tiene 14 años, se le abran o se le cierren las puertas al acceso de cualquier estudio universitario, porque la nueva ley prohíbe la actual permeabilidad del sistema, hay una considerable diferencia que no es justo traspasar. Con la sobreabundancia de pruebas que

¹⁰ "Autonomía y evaluación de los centros docentes", Colectivo Lorenzo Luzuriaga, febrero, 2012.

contempla el anteproyecto sólo un porcentaje muy reducido de alumnos –y, desde luego, no precisamente pertenecientes a las clases más desfavorecidas- va a poder acceder a la Universidad. En todo caso, esta sucesión de pruebas externas va a provocar una clara desprofesionalización del profesorado, ya que su función quedará reducida a preparar a sus alumnos para las pruebas externas, con lo que se desvirtúa también la evaluación continua y se pervierte todo el proceso de aprendizaje.

Finalmente, por las graves consecuencias que produce, debería revisarse tanto la existencia de una revalida al final de la escolaridad obligatoria como el mismo título de graduado en ESO. Superar una reválida para obtener un título, sin el cual no es posible legalmente continuar en el sistema educativo, supone excluir toda posibilidad de continuar estudios postobligatorios a un importante contingente de alumnos, conduciendo a una alta tasa de fracaso escolar. Esta situación no se produce en la mayoría de los Estados miembros de la OCDE porque el requisito de un título no existe o no tiene efectos excluyentes para posteriores estudios. Las Administraciones educativas, en lugar de una reválida y un título, deberían proporcionar al final de esta etapa obligatoria un certificado de las competencias adquiridas en diez años de escolaridad, de manera similar a como hace Inglaterra con el *General Certificate of Secondary Education*. Dicho certificado facultaría para proseguir determinados estudios en la educación postobligatoria, abriendo la posibilidad de que aquellos alumnos que desearan realizar estudios no respaldados por el certificado correspondiente pudieran, de forma voluntaria, participar en un procedimiento reglado de evaluación de esas competencias a fin de acreditar el nivel adecuado para proseguir dichos estudios.



18 de SEPTIEMBRE, 2012

¿ADÓNDE QUIERE DEVOLVERNOS WERT?

En menos de un año, no hay frente que el Ministerio de Educación no haya abierto, desde la *reconquista* ideológica (religión, ciudadanía), pasando por el asalto a la coeducación, hasta la racionalización de la universidad (lo único en que estaría más cerca de sus propuestas), pero ninguno del calado de la reordenación de las enseñanzas regladas no universitarias, un intento de devolvernlos al *paraíso* con la LOGSE (1990) e incluso con a la LGE (1970).

Empecemos por reunir las piezas de la nueva Educación Secundaria Obligatoria según la anunciada LOMCE. Del cuarto curso sólo quedará el nombre, pues será la *iniciación* a Bachillerato o a Formación Profesional, según para quién; o sea, lo mismo que quitarle un año para dárselo a la secundaria superior, pero sin decirlo. En tercero será la bifurcación de las matemáticas hacia Bachillerato o FP y la *elección* (presumo que *orientada*) de optativas, que podemos anticipar tan bifurcada o más. A primero (me salto segundo, de momento) llegarán los alumnos con el expediente marcado por haber superado o no la *prueba-diagnóstico* de sexto, aunque el Ministerio se haya desdicho de su propósito inicial de que fuese una *reválida*, por la repetición de curso en primaria o por ambas. Segundo se presenta más difuso, pero quien fuera *apoyado y reforzado* en primero cabe pensar que deberá serlo en segundo, e incluso ser enviado a los Programas de Cualificación Profesional (en lugar de continuar y terminar la ESO) si tiene ya 15 años (basta haber repetido un curso). Se producirá, por tanto, una diferenciación paulatina a lo largo de los cuatro años. Así se entiende mejor la *pasión alemana* de Wert, que no se limita a la combinación de educación escolar y aprendizaje en el lugar de trabajo en la enseñanza

profesional (*Duale Ausbildung*), sino que mira sobre todo a la segregación temprana del alumnado, apenas acabada la primaria (12 años), algo en lo que ya sólo se empecinan hoy Alemania y algún satélite.

Pero todo eso ya lo conocíamos. Antes de la Ley de 1970 el examen de *ingreso* decidía a los 10 años quiénes estudiarían bachillerato y quienes vegetarían en las aulas de cultura *general* a la espera de ir a algún tipo de formación profesional o al mercado de trabajo. No era una peculiaridad española. En el Reino Unido del examen *eleven plus* (11+), a los once, dependía ir a la *grammar school* (equivalente al bachillerato), a su hermana menor la *technical* o a la de aluvión, *secondary modern*. En Francia, al ingresar en 6º, *sexième d'orientation* (12 años), los alumnos eran clasificados en distintas ramas, por estatus decreciente *Langues classiques+Modernes I*, *Modernes II* y *Transition+Fin d'Études*. En Alemania, a los 11 años eran separados entre *Gymnasium* (su bachillerato), *Realschule* (para estudios técnicos superiores) y *Hauptschule*, siendo éstos los que luego irían al sistema dual. Por doquier, la división entre los 9 y los 12 era la norma, con dos excepciones: la URSS, donde la ideología vedaba ese tipo de separación antes de los 17 años (la vía *noble* eran las llamadas escuelas especiales), y los EEUU, donde asimilar a una variopinta inmigración y ganarla para el *sueño* americano fue primero tarea de la *common school* y luego del *K-12* (hasta la *high school*, i.e. hasta los 18 años, pero con un sector selecto de escuelas privadas).

El panorama empezó a cambiar en los sesenta, con la escuela comprensiva. Primero fue en Escandinavia a principios de la década y en el R. Unido a finales . Francia hizo la reforma Haby en 1975. España empezó con la LGE de 1970 y culminó con la LOGSE en 1990. Incluso en Alemania varios *Länder* implantaron la unitaria *Gesamtschule*, que sigue ahí. De manera que, en contra del mito de que la reforma aquí fue a contracorriente de las tendencias mundiales, de los setenta a hoy la excepción, además parcial, ha sido Alemania y poco más. Y el grueso de la reforma comprensiva española, en contra de otro mito que la atribuye en exclusiva al socialismo, llegó con la última ley importante del franquismo (avanzada en su contexto y más allá), que amplió el tronco común de cuatro a ocho años (1970), estuvo a punto

de pasar a nueve bajo la UCD (1981) y lo hizo finalmente a diez con los socialistas (1990).

Las razones de estas reformas fueron varias. Ante todo, la convicción que una selección tan temprana era injusta, pues sobraba evidencia - como hoy- de que condenaba a los alumnos de familias en desventaja; ineficaz, pues privaba a la sociedad de una reserva de talento, e ineficiente, pues seleccionaba mal, cerrando el paso a niños capaces pero pobres y viceversa. Además, en la guerra fría los gobiernos querían ser o parecer igualitarios para conjurar la amenaza de la revolución, y, bajo la influencia keynesiana, el gasto público se creía *per se* un motor del desarrollo. Los dos últimos motivos se esfumarían con la caída del comunismo y el auge del liberalismo, radicalizado y sectarizado como neoliberalismo. El sesgo de clase de la selección no ha desaparecido nunca, y el elitismo conservador se ha rearmado con una batería de teorías biológicas, darwinistas, etc. El desperdicio de talento, en fin, parecía económicamente grave cuando se preveía un desarrollo basado en la cualificación masiva, pero no lo sería tanto si se admite la idea de una fuerza de trabajo dual y polarizada.

Las reformas españolas sólo intentaron colocarnos a la par de la inmensa mayoría de los países más avanzados, aunque Alemania no estuviera entre ellos. Atacaron problemas evidentes como la escasez de recursos, la incompleta universalización y la desigualdad de acceso básico y de oportunidades ulteriores. Pero dejaron intacta la débil formación del profesorado (débil en contenido la de los maestros y en profesionalización la de los licenciados), ignoraron la cultura conformista y darwinista de la profesión (expresada en un eterno tercio de *fracaso* a través de épocas, territorios y ordenaciones) y crearon una combinación absurda de fracaso elevado y filtros excluyentes que expulsaría del sistema, sin ninguna cualificación de valor, a ese tercio del alumnado. Así combinamos hoy avances espectaculares tanto en el reclutamiento como en la democratización del sistema con alarmantes proporciones de fracaso y abandono, como no cesa de recordarnos la OCDE.

El fracaso y el abandono deberían ser abordadas de otro modo. Las pequeñas distancias que nos relegan en las clasificaciones PISA no

justifican las mucho mayores que nos alejan de Europa en tasas de titulación en ESO (de hecho, los fuentes internacionales, entre ellas Eurydice, UE, OCDE o UNESCO, ni siquiera ofrecen ya cifras de *fracaso* escolar en la obligatoria, pues en la mayoría de los países avanzados no existe como tal), y la OCDE acaba de señalar (*Education at a glance 2012*) que nuestros alumnos matriculados en secundaria superior se titulan a tiempo un 20% menos que la media, demasiado para atribuirlo a sus aptitudes o actitudes y suficiente para alarmarnos sobre qué temarios han hecho las administraciones o cómo enseñan y evalúan los docentes. Es preocupante, a su vez, que en lo que sabemos de la LOMCE se hable de apoyo y refuerzo en ESO, aunque puedan ser eufemismos para el etiquetado, pero no se mencionen para primaria, a pesar de ser ésta más decisiva y de que se quiere categorizar a los alumnos al cabo de la misma. Añádase a esto la supresión del programa *Educa 3*, cuya finalidad era promover la primera etapa de infantil, y la reducción de otros y adivínese qué sectores sociales serán los más afectados. (Como consuelo, por ahora, el capítulo 322G del presupuesto, *educación compensatoria*, crece en 2012 un 142%, pero eso representa menos de la octava parte de la reducción del total de programas).

Parece el gobierno más preocupado por *dar la vuelta a la tortilla* que por garantizar la igualdad de derechos y los mejores resultados en la educación. Todo indica que no quieren tanto luchar contra el fracaso como certificarlo y servirse de él para legitimar un sistema que segregue a los alumnos y produzca y reproduzca las desigualdades sociales. La combinación del mantra del *esfuerzo* con políticas de recorte de programas compensatorios, reducción del tronco común, estratificación de la escuela pública (*bachillerato de excelencia*) y un mensaje inequívoco de preferencia por la privada expresa una idea de fondo: que unas personas valen más que otras y que eso se ve ya desde la más tierna infancia. Una combinación de elitismo y reproducción inspirada quizá en el evangelio de Mateo: *Serán muchos los llamados y pocos los elegidos* (22:14), y felices con ello, *porque al que tiene, le será dado, y tendrá más; y al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado* (25:29).

MANIFIESTO DE SEVILLA

Por otra política educativa

Un grupo de profesionales de la educación, la mayoría profesores y profesoras de universidad, reunidos en Sevilla los días 26 y 27 de octubre de 2012, preocupados por la situación del sistema educativo y alarmados por la evolución de la política educativa, con objeto de animar el debate y de generar un compromiso con la mejora declaramos:

1. **EDUCACIÓN.** En contra del sesgo economicista del anteproyecto de LOMCE, el objetivo de la educación comprende el desarrollo humano y la cohesión social. Mujeres y hombres deben poder formarse como personas completas, ciudadanos responsables y trabajadores cualificados. La sociedad precisa de la escuela para asegurar niveles adecuados de bienestar, libertad, justicia y equidad.
2. **DEBATE.** Necesitamos un auténtico debate nacional que permita la reconstrucción, en su caso la refundación, del sistema educativo sobre la base de un amplio acuerdo social y no, tras la negativa a un pacto de Estado, una ley revanchista e ideológica, sin diálogo con la oposición ni con el mundo de la educación, apenas maquillada con un nada fiable foro virtual.
3. **ESCUELA PÚBLICA.** La escuela es la columna vertebral de la ciudadanía. Nuestra peculiar historia nos ha legado un sistema dual, y el gobierno emite alarmantes señales de desdén por la escuela pública y apoyo a la enseñanza privada y confesional. El deber de las administraciones es articular un sistema público de educación igualitario y efectivo con una gestión eficaz y eficiente del subsistema estatal y unas reglas claras y cohesivas para el privado.
4. **CALIDAD.** No existe un consenso sobre la noción de calidad educativa. Se está imponiendo una visión restringida a las calificaciones obtenidas en exámenes y pruebas, internas y externas, de papel y lápiz, basadas en una concepción factual y declarativa del conocimiento que empobrece el sentido del aprendizaje y la educación. Los resultados escolares entendidos así no son un indicador sostenible de la calidad educativa.
5. **FRACASO.** El fracaso no es anónimo; tiene nombre, historia y cultura. No se produce súbitamente. Es el resultado de un proceso que se puede

identificar y prever. Tiene que ver con el tipo de contenido, descontextualizado y sin sentido, que se enseña y evalúa y con un proceso de enseñanza y aprendizaje que no facilita ni promueve que el alumnado establezca conexiones y elabore sus propios significados y conocimientos.

6. **SOLIDARIDAD.** La respuesta al elevado fracaso escolar, y el subsiguiente abandono, no debe ser naturalizarlo sino, por el contrario, concentrar medios diferenciales y adicionales sobre grupos e individuos en riesgo, es decir, perseguir los objetivos comunes con medios cuantitativamente superiores y cualitativamente más adecuados. Por contra, la ley acepta ese fracaso como inevitable y el gobierno elimina los programas de educación compensatoria y atención a la diversidad, abandonando a su suerte a los alumnos más vulnerables.
7. **REPETICIÓN.** Lejos de abordar el problema de la repetición de curso, que España encabeza en Europa de forma exagerada, se ha mostrado indiscutiblemente ineficaz, resulta económicamente costosa e ineficiente y constituye una de las principales causas endógenas del fracaso escolar, el gobierno parece querer ampliarla, sistematizarla y convertirla en el determinante de la segregación temprana.
8. **ITINERARIOS.** Se adelanta la edad en la que se crean itinerarios de hecho irreversibles. Se pretende segregar al alumnado desde 3º de ESO, a los catorce años, reduciendo en dos el tronco común, y convertir la primera orientación hacia la formación profesional en una vía muerta, repitiendo así el error de la LOGSE, y se añaden mecanismos que amenazan con adelantar la segregación al segundo curso. La mayoría de países cuya comprensividad llega a los dieciséis obtienen mejores resultados que los que segregan a edades más tempranas. La segregación del alumnado con peores resultados se traduce en una enseñanza de calidad inferior por efecto de una profecía autocumplida.
9. **EVALUACIÓN.** En la educación obligatoria la evaluación debe tener un claro propósito formativo, de conocimiento y apoyo a los procesos de aprendizaje y desarrollo personal. Una evaluación excluyente, sancionadora y de control –como plantea el anteproyecto-, basada en pruebas frecuentes y estandarizadas, es contraria a su sentido educativo y a la diversidad humana, generando abandono y exclusión. La evaluación del sistema requiere una revisión a fondo para garantizar que la sociedad y la comunidad escolar dispongan de información relevante, a través de procesos transparentes y democráticos.

10. **RECURSOS.** Sin entrar en sus causas, sabemos que los efectos individuales y colectivos de la crisis se concentran en las personas y países con menor nivel de formación. Sabemos que la economía que resurja de ella y los nuevos empleos no serán los mismos, sino que requerirán una fuerza de trabajo más cualificada. Por ello es esencial, precisamente en tiempos de crisis, un esfuerzo cuantitativo y cualitativo en educación.
11. **AJUSTES.** Conscientes de que es más necesario que nunca mejorar la eficacia y la eficiencia en el empleo de los recursos, entendemos que hay margen para mejorar el trabajo de los educadores. Hoy es más importante el esfuerzo de todos, incluida la colaboración entre las administraciones y el profesorado, con más y mejor aportación presupuestaria y profesional, así como una reorganización flexible de los centros. Pero no se puede confundir una política de racionalización y modernización con una de recortes indiscriminados.
12. **SERVICIOS.** Los gobiernos central y autonómicos están recortando partidas que consideran *no esenciales*: comedores, rutas, libros de texto, actividades extraescolares o la jornada escolar misma. Sin embargo, en medio de esta crisis y sabiendo cómo afectan al desempeño escolar las condiciones de vida, la opción debe ser la opuesta: asegurar la gratuidad de transporte, comedor y material escolar, así como evitar la intensificación de la jornada escolar y propiciar un horario de apertura más amplio.
13. **CIUDADANÍA.** La ciudadanía requiere acceder a conocimientos y desarrollar actitudes acordes con el carácter liberal, democrático y social de nuestro Estado de derecho. Es decir, que propicien el respeto a la ley y las normas de convivencia, la aceptación de otras opciones y formas de vida admitidas por la Constitución y las leyes, un compromiso participativo con la democracia, y la cohesión y la solidaridad sociales. Esto exige un consenso sobre ideas y valores compartidos y tolerancia activa hacia otros no compartidos.
14. **SEGREGACIÓN.** La LOMCE avala la segregación por sexos en centros concertados, hoy fundamentalmente centros promovidos por organizaciones ultraconservadoras. La escolarización conjunta proporciona una socialización positiva e irrenunciable en una sociedad todavía marcada por la desigualdad de género.
15. **CCAA.** Leyes y políticas deben respetar el ámbito competencial de las comunidades autónomas, en vez de utilizarse como instrumentos de centralización, uniformización y control burocrático. Esto no es óbice para

reclamar transparencia, movilidad, coordinación y coherencia en todo el ámbito del estado.

16. **AUTONOMÍA.** Es necesario responder a las necesidades de la comunidad con autonomía curricular, organizativa y de recursos. La autonomía no debe dirigirse a la rivalidad entre centros, sino al aprovechamiento diferencial de los recursos. Requiere un proceso de responsabilización social, lo opuesto a la merma de la participación que supondría la conversión de los consejos escolares en meros órganos consultivos.
17. **TRANSPARENCIA.** El sistema resulta en muchos aspectos opaco para los profesionales, la comunidad escolar y la sociedad. Se precisa potenciar al máximo la transparencia, permitiendo el acceso a la información sin otra restricción que el respeto a la propia imagen y la intimidad. Hay que desarrollar indicadores fiables del desempeño docente, el funcionamiento de los centros, la implementación de proyectos, los resultados de programas y políticas y el estado general del sistema, pero sin distorsionar con ellos los procesos de enseñanza y aprendizaje.
18. **PARTICIPACIÓN.** La participación es un derecho de las personas y un principio constitucional. Debe reforzarse como forma de pertenencia, motivación, concienciación, formación y corresponsabilidad social. Resulta imprescindible potenciar la libertad de pensamiento y de expresión del alumnado, así como su autoorganización y participación en la vida del centro. La participación exige poder de decisión. lo opuesto al control autoritario. Nos preocupan signos evidentes de empobrecerla y recortarla presentes en el texto de la LOMCE.
19. **DIRECCIÓN.** Se ha de acentuar el carácter pedagógico de la dirección (coordinación, innovación...) frente a la visión gerencial del anteproyecto. La dirección ha de garantizar el ejercicio de deberes y derechos de la comunidad y la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de centro, y no debe ser un mero representante de la Administración o del claustro docente. Un liderazgo compartido es más coherente con el carácter de la escuela.
20. **PROFESORADO.** El sistema educativo se funda en la confianza en el docente y su capacidad profesional. Por ello merece apoyo y reconocimiento en el ejercicio de su función, más en momentos de cambio social e incertidumbre. Debe tener un compromiso claro con sus alumnos, su centro y la educación misma, y una actitud cooperativa con las familias y la comunidad. Las actuales condiciones y propuestas legislativas derivan competencias a otros agentes, expropiando aspectos centrales de su labor.

Es fundamental mejorar formación, selección, desarrollo profesional y evaluación.

Esperamos que esta declaración contribuya a impulsar la reflexión y el diálogo así como un compromiso generador de esperanza y de optimismo. Nada puede ser peor que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

Sevilla, a 27 de octubre de 2012

LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA QUE QUIERE LA DERECHA ESPAÑOLA:
REFLEXIONES CRÍTICAS SOBRE LA PROPUESTA PARA EL ANTEPROYECTO DE LEY
ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

(MODIFICACIÓN DE LA LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN) Versión
9 de Julio de 2012-09-01

J. Félix Angulo Rasco¹
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz
Agosto-Septiembre de 2012
V 2.0



¹ Quisiera agradecer a la Doctora Silvia Redon (Universidad Pontificia de Valparaíso- Chile) y al Doctor Miguel López Melero (Universidad de Málaga), la lectura del borrador de este trabajo y sus acertados y útiles comentarios. También agradezco a la Doctora Ana Sacristán de la UNED, porque me dio el título de este trabajo. Los errores que hayan permanecido son de mi absoluta autoría.

INTRODUCCIÓN

Este documento pretende ser una primera reflexión sobre un borrador de una Ley Orgánica que está preparando el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Una reflexión que quisiera transitar, si todavía es posible, por cauces racionales, basándose en la literatura científica disponible y presentando un conjunto de contra argumentos a unas ideas, objetivos y disposiciones que no son precisamente novedosas, y como luego se especificará, no han dado los resultados supuestamente esperables en aquellos países en los que se han aplicado. Medidas que, en el fondo, tienen como claro objetivo desmontar la escolaridad pública y transformar un sistema parcialmente comprensivo en otro selectivo y segregador.

Estoy convencido que en una situación política en la que no sólo se incumplen, sin mayor rubor, promesas políticas, sino que, por lo que parece, se quiere cambiar el mismo estado de bienestar desde sus cimientos, así como la estructura financiera y laboral del país, necesitamos ofrecer al escrutinio público y al debate razonado y sosegado, ideas y reflexiones que atenúen los lemas, las consignas y los lugares comunes que aspiran a parecer verdades simplemente por su machacona repetición en los medios. Si este breve documento contribuye a ello, me daré por satisfecho.

En lo que sigue me centraré principalmente en los objetivos que dicho documento propone, utilizando como referencia la experiencia de dos países concretos: Finlandia y Chile. El primero porque utilizado profusamente en las estadísticas que se citan en la propuesta, tiene una orientación diametralmente opuesta a la que el documento quiere adoptar. El segundo, porque en aspectos claves como las evaluaciones censales y el *ranking* de centros, tiene una experiencia de más de 20 años, con resultados negativos para la propia cohesión, incrementando la justicia y la desigualdad.

Sobre las Propuestas

La educación tiene que aplicarse a sí misma la necesidad de ser más productiva y más competitiva".

J. I. Wert Ministro de Educación, Cultura y Deporte
Europa Press. 6 de Septiembre de 2012

Here's an interesting contrast:

We (USA) claim to be preparing students for global competitiveness, and we reward mastery of basic skills.

Our guiding principles: Competition, accountability, and choice.

Finland has this singular goal: to develop the humanity of each child.

Isn't that a shocking goal? Their guiding principles: equity, creativity, and prosperity.

D. Ravitch *Education Week* 2011

Las dos propuestas clave del documento pueden ser consideradas economicistas (o mercantilistas) (Angulo y Redon 2012). La primera lo enuncia claramente: aumentar el crecimiento económico y la competitividad, mejorando, supuestamente, el nivel educativo; la segunda porque entiende la calidad (nivel educativo) exclusivamente determinada por los resultados de los estudiantes, i.e. el rendimiento, medido a través de pruebas estandarizadas. Sin entrar en detalles que abordaré posteriormente, el crecimiento económico depende de muchas más variables que la de la educación; por lo mismo, la calidad educativa viene asociada más a variables procesuales que a variables finales, tal como nos muestra con extrema claridad el éxito del Sistema Educativo Finlandés (Sahlberg 2010) y algunas propuestas para el cambio educativo como las de Hargreaves y Shirley (2009), por poner unos pocos ejemplos².

Sobre los objetivos generales.

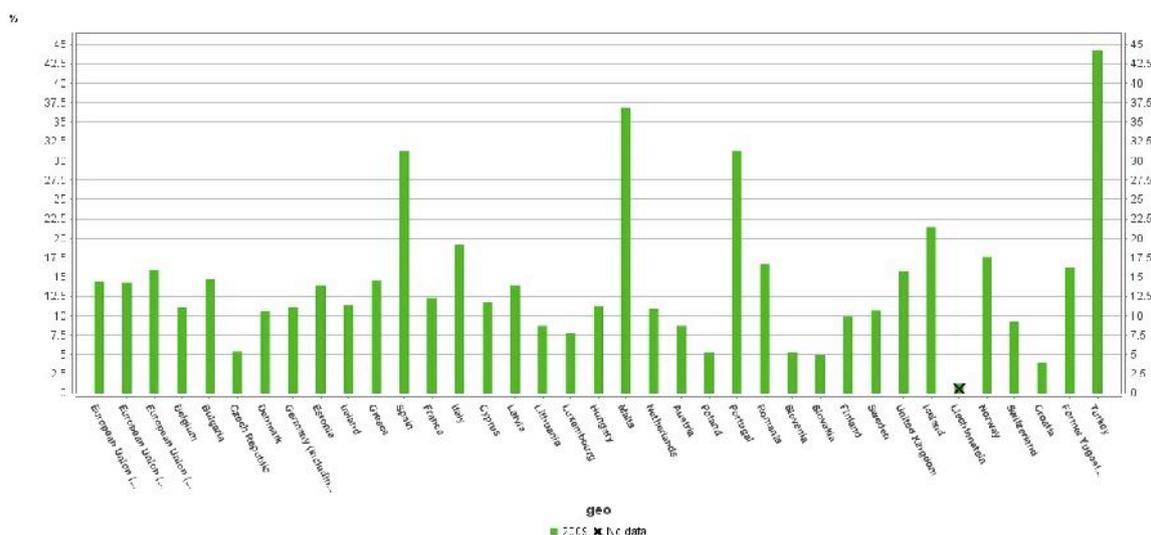
El problema con algunos objetivos del informe se encuentran en que, tal como vienen establecidos, su enunciación está asociada, sin mayores matices, a una serie de modificaciones en el sistema; como si dichas *modificaciones y cambios*, alguno de enorme trascendencia, fuera justamente los necesarios y los únicos posibles para alcanzar los objetivos. Por ello, es conveniente centrarse en las actuaciones que el Ministerio se propone llevar a cabo. Desde esta perspectiva, el presente trabajo reflexivo transitará analizando los objetivos más importantes en los que se articula la propuesta emanada del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

² Véase también el trabajo de Ravitch (2011).

OBJETIVOS:

- DISMINUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO Y MEJORAR LA DE LA POBLACIÓN QUE ALCANZA NIVEL ESO.
- MEJORAR EL NIVEL DE CONOCIMIENTOS EN MATERIAS PRIORITARIAS-

El documento ‘propuesta para el anteproyecto de Ley Orgánica’ acierta cuando señala claramente que el abandono educativo temprano es un problema importante; pero es un problema, que ha de ser situado en un contexto mayor. Efectivamente en Unión Europea un 14,45% de jóvenes dejan la educación obligatoria (i.e. seis millones de personas), mientras que países como España y Portugal están empatados en un 31.2% y, por encima, Malta con un 36,8% (El País, 01/02/2010)³. Pero si observamos la gráfica siguiente, podemos darnos cuenta de que el fenómeno es mucho más acusado de lo que podría parecer.



Tasa de Abandono en Europa. Eurostat 2009

Islandia posee una tasa superior al 20%, Italia aproximadamente un 20%, Noruega del 17,5%, Rumanía del 17% y el Reino Unido del 15,5%; todos ellos por encima de la media europea. Es más, países como Finlandia, Francia y los Países Bajos se sitúan levemente por debajo de la media. Teniendo en cuenta los últimos datos (EU Comunicado de Prensa, Bruselas, 7 de junio de 2012), Malta (33,5 %), España (26,5 %) y Portugal (23,2 %) ‘tienen las mayores tasas de abandono escolar, pero han registrado progresos en los últimos años’. España ha ido disminuyendo dicha tasa lentamente: 29,1 en 2000, 28,4 en 2010 y 26,5 en 2011. Lo que indica que se está en la buena orientación, pero de una manera muy lenta. Tengamos en cuenta, como han señalado

³ Según un reciente informe de la OCDE (2012), España es el país europeo con el porcentaje más alto de jóvenes que ni estudian, ni trabajan; casi ocho puntos por encima de los países desarrollados (15,8%). En 2011, España ocupaba el quinto puesto de la Unión en este preocupante *ranking*, por detrás de Letonia (22,5%), Irlanda (24,1%), Italia (24, 2%) y Bulgaria (27,8%). (El País 16 Dic 2011). Lo que quiere decir que la ‘crisis’ y las medidas de recorte del gobierno están teniendo un impacto enormemente negativo en la juventud española.

Prat y Reventós (2005) que “en países como Finlandia o Japón, con muy buenos rendimientos escolares y bien clasificados en las comparaciones internacionales, también se escuchan múltiples voces de preocupación por el funcionamiento de algunas de sus escuelas y por el fracaso escolar, la violencia, el abandono escolar, el respeto a los derechos humanos y otros problemas educativos” (13). Desde luego no puede tomarse como excusa que España se encuentre en una situación problemática semejante a otros países europeos; pero está claro que éste es –no lo olvidemos- un problema compartido en la EU y en los países de la OCDE.

Pues bien, reconociendo la importancia del problema, la propuesta y las medidas del Ministerio parecen orientarse más a su enmascaramiento que a su solución. Quiero decir que no es tan evidente que para reducir las *tasas de fracaso escolar*, se tenga que anticipar la así llamada ‘elección’ de itinerarios, es decir, la *conversión en dos ramas distintas (una vocacional y otra académica, orientada a la enseñanza terciaria –universidad)*, de la población estudiantil en un tramo que pertenece a la escolaridad básica, común y obligatoria. En realidad, dicha división en itinerarios pretende segregar a una parte de la población del tronco común de su formación, disfrazando de esta manera, como decíamos, el fracaso escolar. Se trata de volver a dividir, separar y segregar. El fracaso escolar, volveremos luego sobre ello, es un problema de clase social. Un estudio recientemente publicado en la Revista de Educación (Bernardi y Requena 2010: 99) señala que “la proporción entre hijos de trabajadores del sector servicios (profesionales y gerentes) e hijos de trabajadores sin cualificación son, con respecto a llegar al bachillerato, de 2.7:1 (es decir, 70.1/26); con respecto a repetir algún curso de ESO, de 0.5:1; con respecto a cursar estudios de formación profesional, de 0.4:1; con respecto a dejar los estudios tras acabar la secundaria, de 0.5:1; y, con respecto a dejar los estudios sin acabar la secundaria, de 0.12:1. La desigualdad entre clases sociales a la hora de acceder a la educación post-obligatoria es, pues, patente”; y concluyen: “entre alumnos de distintas extracciones sociales cabe encontrar diferencias significativas en cuanto a las probabilidades de completar la ESO a su debido tiempo. Las distintas estimaciones probabilísticas sugieren vivamente que los resultados académicos se segmentan según la *clase social*: los alumnos de la clase del sector servicios tienen más probabilidades de terminar la ESO a los 16 años y, por tanto, no tener que repetir ningún curso” (Ibid.: 112 –énfasis añadido-).

Desde otro ángulo, los datos reiteran una y otra vez esta situación. Las tablas siguientes señalan el peso y la importancia de la formación o del nivel de estudios de padres y su ocupación en el abandono/fracaso y en los resultados PISA para 2003, 2005 y 2009.

TABLA 3.2

Indicadores de fracaso según el nivel educativo de los padres

En porcentaje

	MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES						
	NINGUNA	PRIMARIA	SECUNDARIA	PROFESIONAL	BACHILLERATO	UNIV. MEDIOS	UNIV. SUPERIORES
Ha repetido	48,2	37,8	25,5	24,1	29,5	27,7	16,3
No aspira a postsecundaria	39,8	23,8	13,3	13,0	13,1	8,2	5,1
Puntuación por debajo de una desviación típica	43,0	26,7	15,8	17,3	17,8	14,5	9,7
Riesgo elevado de fracaso	62,9	46,2	31,8	31,0	35,0	33,1	20,2

Fuente: PISA 2003. Elaboración propia.

TABLA 3.3

Nivel de estudios de los padres de los alumnos que abandonan ESO sin finalizar

ESTUDIOS MÁS ELEVADOS DE LOS PADRES	PORCENTAJE DE LOS QUE ABANDONAN ESO	PORCENTAJE DE LOS QUE NO ABANDONAN
Sin estudios	20,7	7,0
Obligatoria	56,4	41,3
Bachillerato	10,1	14,9
Profesional	7,0	12,2
Superior	5,8	24,6

Fuente: ETEFIL 2006. Elaboración propia.

Figura 3.7. Puntuación media de los alumnos PISA 2009 según la ocupación de los padres



Elaboración: Instituto de Evaluación a partir de los datos contenidos en OECD PISA 2009 database.

Además en un Informe de la Comisión Europea de 2005 sobre *El Acceso a la Educación* (European Commission 2005), los países con buenas puntuaciones en PISA, como los países nórdicos, poseen también un alto grado de *comprensividad* (es decir, sin vías selectivas y diferenciadoras en la enseñanza secundaria obligatoria). El sistema educativo Finlandés, por ejemplo, ha establecido (tras un cambio de la estructura vigente desde 1970) una, así denominada, ‘United Comprehensive Basic School’ (i.e. *escuela básica unificada y comprensiva*) que abarca desde los 7 a los 16 años. Tras ella el sistema ofrece rutas diferenciadas entre lo que podría ser nuestro bachillerato (‘upper general secondary school’) y estudios vocacionales (‘upper vocational secondary school’) (Sahlberg 2010: 40). Por lo que no se justifica, ni se compadece, optar por la segregación y la doble vía para mejorar el abandono en secundaria, tal como pretende el Ministerio.

De todas maneras, querer aumentar la *empleabilidad* (una pretensión que subyace, según el documento, a este objetivo), a través del incremento de la formación profesional, rompiendo la enseñanza común y general, olvida también que necesitamos una estructura empresarial y de empleo que en estos momentos carecemos. Acentuar el peso en la formación profesional es un objetivo loable, y puede que el resultado a corto y medio plazo, será el incremento del número de jóvenes con formación profesional. Pero incluso este objetivo exige una política decidida de formación profesional, algo que no menciona el documento en ningún momento. Es decir, se necesitaría aumentar los perfiles formativos de formación profesional, del número de centros, la infraestructura profesional (talleres en los centros) y el profesorado cualificado, etc. Además, la empleabilidad, como hemos indicado al principio, no depende exclusivamente de la formación sino de la demanda laboral, es decir, de la iniciativa empresarial y de la riqueza, extensión infraestructural y humana de dicha formación. En las actuales circunstancias de paro, de cierre de pequeñas y medianas empresas y de recortes –salvajes– en los presupuestos de educación, es difícil aceptar que pueda ser posible, sin serios deterioros en su calidad, aumentar la oferta de formación profesional, tal como supuestamente pretende el Ministerio.

Quizás si el Ministerio fuera más sensible a otros problemas, en lugar de enrocarse en el mercantilismo y en el segregacionismo, podría darse cuenta, que parte de los problemas de abandono se encuentran también en problemas de metodología y de contenidos⁴; lo que nos lleva al siguiente objetivo: aumentar los contenidos instrumentales⁵.

La mejora del nivel de conocimientos, viene asociado *directamente* –en la propuesta- a la mejora de los resultados PISA, lo que implica, tal como se puede traslucir, no sólo una reorganización del curriculum, si no también, por extensión del sistema. Detengámonos aquí. La estrategia es en su forma muy simple: si se quiere superar un ‘examen’ (en este caso PISA), tenemos que enseñar focalizándonos exclusivamente en él, i.e. enseñar por y para dicho examen. Pero aprender para superar una prueba, como sabe cualquier estudiante, no es lo mismo que aprender para el dominio y la comprensión de una materia; dos temas radicalmente distintos (Angulo 1994, 1995; Stake 2006; Stobart 2010; Gimeno Sacristán 2012)⁶. Aquí se está olvidando dos cosas. Primera, existen contenidos curriculares que no mide PISA (como la escritura), pero que son esenciales para la formación del alumnado. Reducir y marginar en el curriculum las ciencias sociales, la educación y expresión artística, por poner dos ejemplos, no es la mejor dirección que podamos transitar, y probablemente un claro acto de injusticia curricular (Torres 2011).

Segundo, haciéndonos creer que la solución a los problemas de aprendizaje en cualquier materia –especialmente en las instrumentales- se encuentran en el incremento de sus horas lectivas, contradice incluso los propios datos manejados por el Ministerio. Efectivamente, cuando en dos tablas (de la página 15) se indican las horas lectivas en relación a Matemáticas, Lectura y otras asignaturas, en España son menos que en Alemania, Francia; sin embargo si comparamos las horas de España y Finlandia la imagen es distinta. Veámoslo.

⁴ No podemos olvidar aquí el aumento del número de alumnos y alumnas por aula. Algo que afecta claramente a la vida de los centros y el aprendizaje y la educación del alumnado, tal como muchos estudios han constatado. Véase para una revisión (Dossier d’Actualitat 2012).

⁵ Aunque, desgraciadamente no nos podemos detener en este punto, la problemática por mejorar los conocimientos en materias prioritarias, llevan a la pregunta: ¿qué es lo prioritario? Una pregunta absolutamente pertinente en un país, como el nuestro, en donde nunca ha habido un debate serio sobre los contenidos; salvo las posiciones ultraconservadoras en relación a la Historia de España, la Religión y la conversión de Educación para la Ciudadanía en una especie de vuelta a la Formación del Espíritu Nacional (o Constitucional, si se quiere).

⁶ Véase las excelentes reflexiones de Gimeno Sacristán publicadas en El País del 15 de Agosto de 2012, bajo el título de ‘Selección y desconfianza’.

HORAS LECTIVAS ALUMNADO DE PRIMARIA (EURYDICE)			
	Finlandia	España	DIFERENCIA FI-ES*
Horas lectivas alumnado	621	875	-254
Matemáticas	102	94	8
Lectura	159	146	13
Resto asignaturas	369	635	-266
HORAS LECTIVAS ALUMNADO DE SECUNDARIA (EURYDICE)			
Horas lectivas alumnado	868	1050	-182
Matemáticas	100	96	4
Lectura	100	119	19
Resto asignaturas	668	835	-167

(*) Resta datos España- Finlandia. Elaboración propia.

Las diferencias, como puede comprobarse, con uno de los países más exitosos según PISA, en Matemáticas y Lectura, es mínima; pero son máximos tanto en el cómputo de horas lectivas totales y horas dedicadas a las otras asignaturas. España con peores resultados PISA tiene muchas más horas lectivas que Finlandia, más exitosa en PISA. Y la diferencia es notable en el cómputo total: 254 en Primaria y 182 en Secundaria. Como señala reiteradamente Sahlberg (2012) 'menos es más'.

La pregunta inmediata es ¿por qué con unas pocas horas de más en las instrumentales y con muchas menos horas lectivas totales Finlandia obtiene tan buenos resultados?

Aceptando que la respuesta es compleja, quizás deberíamos pensar en otras variables mucho más substantivas. La solución al 'problema' de la puntuación PISA no se encuentra en más horas de matemáticas, sino en cómo se enseñan y en qué contexto se aprenden. Se trata de la calidad de enseñanza y de la calidad del propio contenido curricular seleccionado. Y aquí sí tenemos un enorme problema en nuestro país, como nos ha recordado Rafael Feito (2008):

“Los contenidos que se enseñan en la escuela son con mucha frecuencia excesivos en cantidad e irrelevantes desde el punto de vista educativo, es decir, no sirven para incrementar los niveles de comprensión, no implican la adquisición de procesos relevantes, no ayudan a los alumnos a redescubrir y recrear la cultura y, fundamentalmente, son olvidados al cabo de unos meses” (74).

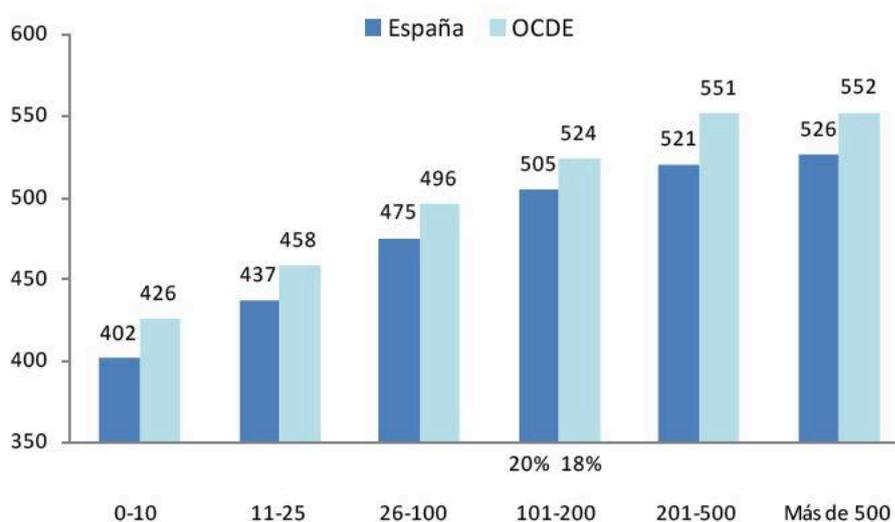
“En nuestra secundaria prepondera la estrategia didáctica consistente en el dictado de apuntes y en el seguimiento, casi enfermizo, de los libros de texto... Nuestro modelo educativo se basa en el planteamiento de la psicología conductista que considera que se aprende mejor a partir de fragmentos que se van añadiendo unos a otros en sucesivas sesiones lectivas” (75).

Y junto a la enseñanza, hemos de destacar cuestiones tan importantes como la atención y apoyo al alumnado y, en particular, a aquéllos que tienen menos recursos sociales, económicos y de capital cultural; que son justamente los que, en su mayoría, terminarán cursando la vía profesional, como única alternativa o serán expulsados del sistema.

El ejemplo Finlandés aquí también es relevante. La calidad de la enseñanza, como reitera Sahlberg (2010:39) es el elemento clave que marca la diferencia en el aprendizaje escolar del alumnado. Además el sistema escolar finlandés “es un sistema que apoya claramente la enseñanza y el aprendizaje, la comida gratuita al alumnado, los servicios de salud, al apoyo psicológico, la orientación y tutorización del alumnado, etc”. Prácticas que son, curiosamente, parte de las recomendaciones de un reciente Informe McKinsey (Barber y Mourshed 2007)⁷.

Esta cuestión es muchísimo más importante de lo que a simple vista podría parecer. Como he indicado en otro lugar (Angulo 2011), una de las claves para entender PISA es que está midiendo el capital cultural del alumnado (Bourdieu 1979). Algo que es sencillo de comprobar con los mismos datos que PISA arroja. Véase si no las gráfica siguientes.

Figura 3.8. Puntuación media de los alumnos según el número de libros en casa



Elaboración: Instituto de Evaluación a partir de los datos contenidos en OECD PISA 2009 database.

Como podemos ver, la diferencia entre tener 10 o más de 500 libros en casa, es –En

⁷ Otro tema, que no podemos abordar aquí, se encuentra en la conversión de los centros escolares en ambientes de aprendizaje. Véase el excelente informe de la OCDE (2006).

España- de unos 124 puntos. No se trata meramente de libros que se tenga, se trata, como decía, del capital cultural que se refleja en nacer y crecer en un hogar en el que la cultura y la lectura son valoradas, alentadas y protegidas.

En conclusión. Solucionar los problemas de abandono estableciendo exclusivamente vías distintas en secundaria es, además ocultar los problemas de base, establecer medidas claras de segregación. El abandono es un problema complejo humana, pedagógica y socialmente; por ello requiere medidas complejas, pero cercanas a la vida de los centros, a las pedagogías creativas y significativas que se desarrollen, al apoyo constante al alumnado y a la creación de ambientes en las escuelas en donde dicho alumnado pueda desarrollarse plenamente como ciudadano o ciudadana, sintiéndose reconocido en este proceso, en razón de la educación básica, no selectiva ni diferenciada, que ha de adquirir.

Diferenciar tempranamente en la secundaria o de aumentar las horas lectivas en las instrumentales es un sendero equivocado por selectivo y por poner el énfasis en la cantidad de enseñanza en lugar de la calidad educativa. Pero, si añadimos la situación en la que nos encontramos con recortes por más de 3.000 millones de euros⁸ y el despido de 40.000 profesores interinos, éste es un camino, sin duda, abocado a la destrucción de la escolaridad pública.

OBJETIVO: SEÑALIZAR EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE CADA ETAPA.

OBJETIVO: INCREMENTAR LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS DOCENTES.

Estos objetivo se encuentra entrelazados entre sí, como intentaré mostrar; pero también con los anteriores, por cuanto lo que pretende el primer objetivo, no es más que justificar la necesidad de desarrollar pruebas nacionales internas de carácter censal (no muestral), que serán los instrumentos psicométricos que apoyarán en incremento de puntuaciones en pruebas externas como PISA.

Pero antes de continuar quisiera matizar y aclarar unos cuantos puntos que me parecen importantes.

- a) Las pruebas PISA⁹ son pruebas internacionales que se aplican a una muestra de un tramo de edad. Sin embargo, lo que pretende el Ministerio con este objetivo es aplicar 'pruebas censales', es decir, a toda la población –alumnado- de un tramo de edad; tal como se está aplicando en el SIMCE chileno (Sistema de Medición de Calidad de la Educación), que comenzó bajo la Dictadura

⁸ Se espera una reducción en 2015, de unos 10.000 millones menos de Euros que en 2010. (El país 2 de Agosto de 2012). MECD (2012).

⁹ Como las pruebas TIMSS.

Neoliberal del General Pinochet (1988)¹⁰, y tal como se propuso inicialmente el gobierno también neoliberal de Margaret Thatcher en los años ochenta¹¹.

- b) El documento muestra una serie de inexactitudes y ambigüedades en apoyo de su tesis que no pueden dejar de ser comentadas. Una de ellas es que el documento cita un informe denominado *The Economics of International Differences in Educational Achievement*, firmado por el National Bureau of Economics Research, USA, 2010. Pero se trata en realidad de un trabajo publicado en 2010 por Eric A. Hanushek y Ludger Woessmann, para el Institute for the Study of Labor¹². Pues bien el Ministerio utiliza dicho informe para intentar justificar las pruebas censales nacionales, citando de dicho informe que la evidencia entre países sugiere que los ‘exit exams on student achievement’¹³ mejoran los resultados entre un 20% y 40% de la desviación típica. Sin embargo, el documento citado no aclara que se trata de pruebas terminales a final de la escolaridad común y obligatoria. De todas maneras, quedaría por explicar entre el 60% el 80% restante; algo más importante de lo que parece; debido a otras circunstancias mucho más contextuales (como la pobreza)¹⁴. Por el contrario, en un reciente trabajo de Nichols, Glass y Berliner (2006), no se encontró relación entre exposición temprana a test y el rendimiento posterior de la cohorte en matemáticas para el grado cuarto (9-10 años) y el octavo (13-14), según el National Assessment of Educational Progress. Así que esta cuestión no está ni mucho menos resuelta¹⁵

En este sentido, resulta significativo que en un informe para el Banco Mundial, Hanushek y Wößmann (2007), afirman que “el resultado más consistente a través de un amplio rango de investigaciones muestra que la calidad del docente en el aula es uno de los más importantes atributos de la escuela. Buenos docentes, definidos en términos de aprendizaje, pueden generar mejores resultados en los estudiantes que los malos docentes” (16). Incluso utilizando una concepción estrecha de la calidad docente, al equipararla a resultados de aprendizaje¹⁶, su mero énfasis nos dice que no es el instrumento para medir el resultado el que tiene un impacto positivo en el ‘rendimiento’ del

¹⁰ Cabe destacar que el inicio de la prueba SIMCE se encuentra en un examen denominado PER, en el año 1982, en plena dictadura. Sin embargo, esta prueba no era de tipo censal. En el año 1988 se comienza a aplicar de forma censal con la sigla SIMCE por la dictadura, continuando por la Concertación y por el actual gobierno –de nuevo neoliberal y populista- del Presidente Piñera.

¹¹ Margaret Thatcher llegó al poder en 1979, renunciando en 1990. La situación en el Reino Unido es, actualmente, bastante compleja en este punto, tal como señala el Informe Eurydice (2009).

¹² Documento publicado posteriormente en Hanushek y Woessmann (2010)

¹³ El concepto de *curriculum-based external exit exam* (CBEEE), se refiere a exámenes terminales de la escolaridad obligatoria.

¹⁴ Berliner (2009) ha analizado el importante impacto que tienen los así denominados factores extra-escolares (‘out-of-school factors’) en el aprendizaje del alumnado, entre los que destacan: cuidados médicos inadecuados, inseguridad alimenticia, polución ambiental, relaciones y estrés familiar y características del vecindario. Aquí tenemos que recordar que en España hay unos 11,5 millones de personas en riesgo de pobreza o exclusión social y un 26% de pobreza infantil. (UNICEF 2012).

¹⁵ Linn (2003) un experto mundial en psicometría y evaluación, ha planteado serias dudas a la utilización de test y pruebas estandarizadas.

¹⁶ Una idea claramente mercantilista; que es como si equiparásemos la calidad sanitaria de un hospital a la reducción del tiempo que un enfermo ocupa una cama hospitalaria, a la reducción del tiempo de una operación o al número de operaciones por unidad de tiempo que se llevan a cabo en un quirófano.

alumnado, sino el trabajo del docente. Por otro lado, el trabajo de Hanushek y Wößmann (2010) fuertemente econométrico, como decimos, permanece en silencio sobre los efectos negativos de las pruebas estandarizadas en el funcionamiento del sistema y en la vida de los centros, problema ampliamente documentado (Madaus, Russell y Higgins 2009; Mansell 2007; Taubman 2009; Ravitz 2010).

- c) Otra ambigüedad del documento del ministerio se encuentra en la afirmación según la cual 17 países de la UE tienen pruebas externas (sin especificar más el tipo de pruebas a las que se refiere); afirmación que se apoya en un estudio publicado por Eurydice (2009). Pero la lectura detenida del documento en el que se basa dicha afirmación, no nos da una visión tan lineal ni tan concreta de las cosas. Primero, dicho documento identifica tres tipos de pruebas diferentes, lo que señala a una falta de homogeneidad en los países analizados (Ibid., 8). Segundo, el informe de Eurydice afirma con claridad que “la evaluación del alumnado en los países europeos adopta distintos formatos y hace uso de una diversidad de instrumentos y métodos que pueden ser internos o externos, sumativos o formativos” (Ibid., 63). Y termina señalando que “el análisis comparativo de las pruebas nacionales y el examen de los actuales debates políticos sobre este tema ponen de manifiesto las diferencias en la importancia que los países europeos otorgan a este tipo de pruebas en tanto que instrumento de medida del rendimiento de los alumnos, de los centros y del sistema educativo. Sus decisiones políticas a este respecto se ven directamente reflejadas en las diferencias en parámetros como la frecuencia de las pruebas, el número de materias evaluadas, su administración a una cohorte completa o tan solo a una muestra representativa del alumnado, y la utilización de los resultados” (Ibid., 66)¹⁷.

Entre la diversidad de tipos de pruebas que se aplican en los países Europeos, desde luego destaca el Reino Unido, que fue, en tiempo de la muy neoliberal Margaret Thatcher quien no sólo propuso por primera vez en su historia un currículum nacional centralizado, sino también un conjunto de pruebas escalonadas a lo largo de la escolaridad, que de un modo u otro, han permanecido hasta nuestros días, con independencia si lo laboristas o los conservadores estaban a cargo del gobierno (Mansell 2007). Pero incluso el caso británico no es homogéneo, no sólo porque Escocia tiene su propio sistema, sino por los cambios internos y las propias modalidades que a lo largo de los últimos 30 años se han ido sucediendo (Ibid., 17 y ss).

Dicho esto, es hora de preguntarse qué pruebas pretende aplicar el Ministerio. Las pruebas estandarizadas que se proponen van a ser de carácter censal; es decir, afectarán a todo el alumnado al final de la Primaria, de la ESO y del Bachillerato. No son pruebas de diagnóstico, sino reválidas que abren o cierran la posibilidad de continuar estudiando y sacar el título correspondiente o, bien, marcan (como en

¹⁷ El documento del Ministerio cita también el Informe McKinsey (2012) en el que efectivamente uno de los puntos que señala es la relación entre sistema de evaluación y mejora del rendimiento. Pero también dicho informe identifica la profesionalidad de los docentes (de la que no habla en documento del Ministerio) y la autonomía de los centros (tema que sí trata el documento y que abordaremos luego).

primaria) al alumnado para el resto de su escolaridad. Visto desde este ángulo, y quiero insistir en ello, no se trata de pruebas para conocer el estado o situación del sistema. Son pruebas que afectan al expediente del alumnado (clasificándolo). Pero son algo más; y para captar sus implicaciones políticas volvamos a la idea de ‘prueba censal’.

Como decíamos en páginas anteriores, una prueba censal es una prueba estandarizada que se aplica a todo el alumnado de un determinado nivel. Uno de los pocos ejemplos de este tipo en el mundo es el SIMCE Chileno, vigente desde finales de los ochenta. Dicha prueba censal se aplica “a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan un determinado nivel educacional. Hasta el año 2005, la aplicación de las pruebas se alternó entre 4º Básico, 8º Básico y 2º Medio. A partir del año 2006, se evalúa todos los años a 4º Básico y se alternan 8º Básico y 2º Medio”¹⁸. Por lo tanto, el SIMCE se viene aplicando durante los últimos 25 años aproximadamente, generando una ingente cantidad de datos y se supone, según la argumentación del Ministerio, propiciando el incremento de los rendimientos del alumnado. Quizás si analizamos y ponemos sobre la mesa los resultados PISA de Chile de 2006 y de 2009, podamos vislumbrar si es así. Veamos la tabla siguiente referida a la lectura.

	2000	2006	2009
Chile	410	442	449
PROMEDIO OCDE	500	492	493

Fuente: Informes OCDE-PISA Elaboración propia.

La tabla nos envía un mensaje muy importante, para quien quiera recibirlo. De 2000 a 2006 Chile ha subido 32 puntos en lectura y de 2006 a 2009 sólo 7 puntos, es decir aunque haya aumentado 39 puntos de 2000 a 2009, el incremento se va ralentizando visto en perspectiva histórica y continúa siendo inferior a la media de la OCDE todos los años. Por lo tanto, utilizar los sistemas internos censales de medición tienen un impacto bajo en las puntuaciones internacionales; dicho de otra manera, el ‘esfuerzo’ económico e infraestructural por mantener el SIMCE no ha dado, después de más de 25 años, los resultados esperados o esperables. Por otro lado, en Chile algunos investigadores han enfatizado los perjuicios y daños que ha provocado y está provocando el SIMCE en la cultura escolar y en su tejido social. Inzunza (2009) ha señalado que lo que se mide, no es la complejidad del aprendizaje humano, sino conductas de adiestramiento ante ítems que se vuelven el eje del contenido del currículo. Este credo, que acarrea las pruebas como el SIMCE, de que *lo que se mide es lo que importa*, no hace otra cosa que aceptar una pobre y desfigurada comprensión del progreso del alumnado.

Por otro lado, y aunque Chile se vanaglorie de situarse a la cabeza de los países latinoamericanos en las puntuaciones PISA, tiene problemas internos considerables. Por ejemplo, el 10 por ciento de los hogares chilenos más ricos tiene un ingreso per cápita 78 veces mayor al del 10 por ciento más pobres¹⁹.

¹⁸ Tomado de la página web: http://www.simce.cl/index.php?id=288&no_cache=1

¹⁹ Clarín, Miércoles, 15 de Junio de 2011. http://www.elclarin.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=1645&Itemid=15 Dante

La pregunta, pues, es la siguiente: ¿vale la pena introducir este tipo de sistemas de evaluación, sabiendo la pobre ganancia que generan?²⁰ Quizás podamos entender el papel que estas reválidas censales tienen si situamos la idea de censal en un contexto organizativo.

Tener datos de toda la población de estudiantes en diferentes niveles del sistema, supone tener datos concretos de los resultados centro por centro. Y tener datos centro a centro es para este gobierno, como lo es para el de Chile, poder establecer un 'ranking' de centros: centros con buenos, regulares o malos resultados²¹. Y es aquí en donde tenemos que situar la supuesta autonomía que se quiere otorgar a los centros de enseñanza.

Como es bien sabido, la reducción vía privatización del estado acometida por gobiernos neoliberales (socialdemócratas y conservadores), tiene sus límites; límites marcados por responsabilidades públicas intransferibles y por todos conocidas. Como he señalado en otro trabajo (Angulo y Redon 2012: 10) "la reducción debida en parte a la privatización directa, se extiende más allá hasta la asimilación en el funcionamiento de la administración pública del 'espíritu empresarial' (Osborne y Glaeber 1994; Steger y Roy 2011)". Al igual que en las empresas, los cambios tienen que ver con la desregulación de los procesos, pero no con los objetivos y valores para los cuales han sido erigidas. Los estados dejan de ser proveedores de bienes-servicios, pero como pseudo-empresarios acumulan el poder de decidir y controlar los objetivos que han de ser alcanzados, allí donde su transferencia no resulta recomendable para nadie y menos para el capital (Angulo y Redon 2012).

Podemos utilizar la famosa expresión de Osborne y Gaebler (1994): asimilar el espíritu empresarial supone aquí también controlar el timón, dejando que sean otros los que remen. Es decir, se separa la toma de decisiones políticas de la prestación del servicio y de la acción; se separa el control –siempre en la administración central- de la responsabilidad (y culpabilidad) –siempre en los centros y en los docentes-.

Así pues, la supuesta autonomía de centros se convertirá, a través del control que el Gobierno pueda ejercer por las reválidas que implante, en una autonomía cautiva; una autonomía capturada por los resultados y rendimientos medidos por los tests y las pruebas estandarizadas que se vayan a aplicar (Madaus, Russel y Higgins 2009). Todo

Contreras (2000) concluye también que "Chile es una de las economías con mayor desigualdad en el mundo"

²⁰ Es probable que tengamos que colocar esta tendencia en lo que se ha llegado a denominar 'sociedad auditada'. Véase Power (1997).

²¹ Quien tenga alguna duda puede consultar la página web del SIMCE: <http://www.simce.cl/index.php?id=521Mapas%20SIMCE> Allí se clasifican los centros según el puntaje promedio obtenido en la evaluación SIMCE 2009. Las clasificaciones son:

- Sobre el promedio nacional (Color verde).
- Similar al promedio nacional (Color amarillo).
- Bajo el promedio nacional (Color rojo).
- Sin resultados (Color blanco).

lo cual lleva a una especie de privatización encubierta de la escolaridad pública (Ball y Deborah 2007)

Todavía habrá alguien que piense que quizás ésta sea la única manera de plantear una mejora en el sistema. Quizás no. Si volvemos la mirada a Finlandia (Sahlberg 2012) podremos darnos cuenta que allí no se hacen ningún tipo de exámenes y se lleva a cabo una efectiva y real autonomía de los centros²². El exitoso sistema educativo finlandés apunta y se orienta en dirección diametralmente opuesta a la reforma que el Gobierno del PP quiere introducir²³ (Ravitch 2011). Quizás deberíamos aprender de su experiencia, sin pretender aplicar aquí *mutati mutandis* todas sus propuestas. La orientación finlandesa podría resultar un revulsivo enormemente positivo para el sistema educativo español.

ESCOLIO 1

El documento del Ministerio introduce además de los analizados en páginas anteriores, el de Intensificar el uso de las TIC, enunciándolo como si nada o poco se hubiera hecho en los últimos 10 años²⁴. El documento ignora, intencionadamente, los programas de introducción de las TIC en los centros de enseñanza. Como el de Andalucía y otros similares en Extremadura y Cataluña. De todos modos, al igual que con el incremento de la formación profesional; cualquier intento de mejorar el uso de las TIC está llamado a fracasar en la situación actual de fortísimos recortes en la enseñanza y en la contratación del profesorado. A menos que se piense desde el Ministerio que un programa tal de mejora puede hacerse a coste cero; lo que no haría más que convertir la idea en un acto demagógico, mostrando a la vez la profunda y peligrosa ignorancia de los nuevos responsables.

ESCOLIO 2.

Desgraciadamente la profesión docente, sólo aparece de modo marginal en la propuesta para el anteproyecto. El Informe MacKinsey, citado por el Ministerio y la mejor literatura sobre cambio²⁵, reforma e innovación en la enseñanza, han repetido hasta la saciedad que un sistema de calidad depende de un profesorado de calidad: bien formado, reconocido socialmente, con una situación laboral digna y correspondiente a su papel clave en el desarrollo de nuestras sociedades, responsable, motivado y con una carrera profesional clara. Nada de esto se dice en el documento; más preocupado como está por el control mercantilista (y conservador), la segregación y el intento de anular y hundir todo lo posible la escolaridad pública (Angulo y Redon 2012).

²² Hace años se suprimió la Inspección Escolar.

²³ Casi lo mismo, con pequeñas salvedades, podríamos decir de las anteriores reformas de los gobiernos del PSOE.

²⁴ Algo que también puede afirmarse en relación a la enseñanza de Idiomas Extranjeros.

²⁵ Véanse, por ejemplo, Torres (2006) Hargreaves & Shirley (2009), Zeichner (2010)

REFERENCIAS.

- Angulo Rasco, J.F. (1994) ¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo, en Angulo Rasco, J. F & Blanco, N. (Comp.) (1994) *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga. Aljibe: 283-296
- Angulo Rasco, J.F. (1995) La Evaluación del Sistema Educativo: Algunas respuestas al por qué y al cómo, en AAVV. (1995) *Volver a Pensar la Educación*. Vol. II. Madrid. Morata: 194-219.
- Angulo Rasco, J.F. (2011) ¿Qué es lo que (realmente) miden las Pruebas como PISA? Primera Parte. *ESCUELA*, nº 3.915, 22 de Septiembre.
- Angulo, J. F. y Redon, Silvia (2012) La educación pública en la encrucijada. La pérdida del sentido público de la escolaridad. *Revista Estudios Pedagógicos*. Septiembre. (En prensa).
- Ball, Stephen J. y Youdell, Deborah (2007) *Privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación. Universidad de Londres.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor empeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. Recuperado el 3 de Junio de 2012, de: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- Berliner, David C. (2009) *Poverty and Potential: Out-of-school Factors and School Success*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Recuperado el 20 de Agosto de 2012, de <http://epicpolicy.org/publication/poverty-and-potential>
- Bourdieu, Pierre (1979) Les trois états du capital culturel, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Nº 30: 3-6
- Dossier d'Actualitat (2012) *Sobre la ràtio alumnes per aula*. Dep. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Universitat de les Illes Balears. Nº 1 Setembre.
- EURYDICE (2009) *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Bruselas. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Recuperado el 3 de Junio de 2012 de: <http://www.educacion.es/cide/eurydice>
- European Commission (2005) *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers*. A report submitted by GHK. London.
- Feito, Rafael (2008) ¿Qué pasa en secundaria? *Claves*. Nº 188: 72-77.
- Gimeno Sacristán, J. (2012) *En busca del sentido de la educación*. Madrid. Morata.

- Hanushek, Eric A. & Wößmann, Ludger (2007) *Education Quality and Economic Growth*. Washington, DC., THE WORLD BANK.
- Hanushek, Eric A. & Wößmann, Ludger (2010) The Economics of International Differences in Educational Achievement. Discussion Paper No. 4925 May. Institute for the Study of Labor. Boon. Germany.
- Hanushek, Eric A. & Wößmann, Ludger (2011) The Economics of International Differences in Educational Achievement. En Eric A Hanushek, Stephen Machin and Ludger Wößmann (Eds.) (2011) *Handbook in Economics*. Vol 3. The Netherlands: North-Holan: 89-200.
- Hargreaves, Andy & Shirley, D. (2009) *The Fourth way: The inspiring future of educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Inzunza Higuera, Jorge (2009) La evaluación educativa en Chile: Dos lógicas contrapuestas. En Probando, probando, probando. Red Social para la Educación Pública en América. México.
- Linn, Robert L. (2003) *Accountability: Responsibility and Reasonable Expectations*. Center for the Study of Evaluation. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing. Graduate School of Education & Information Studies. University of California, Los Angeles.
- Lizasoain, L.; Luis Joaristi, L., Lukas, J. Francisco, Santiago, Karlos (2007) Efectos Contextuales del Nivel Socioeconómico sobre el Rendimiento Académico en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca (España). Estudio Diferencial del Nivel Socioeconómico Familiar y el del Centro Escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 15 Nº 8 Abril 2
- Madaus, George; Russell, Michael, Higgins, Jennifer (2009) *The paradoxes of high stakes testing. How they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. Charlotte, NC IAP
- Mansell, Warwick (2007) *Education by numbers. The Tyranny of testing*. London. Methuen.
- McKinsey (2007) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Informe ejecutivo. Recuperado el 18 de Agosto de 2012, de www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf.
- MECD (2012) *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2011-2012*. Recuperado el 18 de Agosto de 2012, de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/no-universitarias/profesorado/2011-2012/nota-avance2011-12.pdf?documentId=0901e72b813b55bd>
- Nichols, S.L., Glass, G.V. & Berliner, D.C. (2006) High-stakes testing and student

achievement: does accountability pressure increase student learning? *Education Policy Analysis Archives*, 14 (1). Recuperado el 20 de Agosto de 2012, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n1/>

OCDE (2006) *21st Century Learning Environments*. París: OECD.

OCDE (2012) *Education at a Glance*. París. OECD.

Osborne, D. y Gaebler, T. (1994) *La reinención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público*. Barcelona. Paidós.

Power, Michael (1997) *The audit. Society. Rituals of verification*. Oxford. Oxford University Press.

Ravitz, Diane (2010) *The death and life of the great American school System. How Testing and Choice are undermining education*. Philadelphia: Basic Books

Ravitch, Diane (2011) What can we learn from Finland? *Education Week*, Octubre. Recuperado el 12 de Agosto de 2012, de: <http://blogs.edweek.org/edweek/Bridging-Differences/2011/10/what-can-we-learn-from-finland.html>.

Shalberg, Pasi (2010) *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press.

Stake, R.E., (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona. Graó.

Steger, Manfred B. y Roy, Ravi K. (2011) *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Madrid. Alianza.

Stobart, Gordon (2010) *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid. Morata.

Taubman, Peter M. (2009) *Teaching by Numbers. Deconstructing tyhe discourse of standards and accountability in education*. London. Routledge.

Torres, Santomé (2009) *La desmotivación del profesorado*. Madrid. Morata.

Torres, Santomé (2011) *La justicia curricular*. Madrid. Morata.

UNICEF (2012) *La infancia en España. 2012-2013*. Madrid. UNICEF España. Recuperado el 1 de Septiembre de 2012, de http://222.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia_2012_2013_final.pdf

Zeichner, Kenneth M. (2010) *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid. Morata.

La LOMCE: un cambio innecesario en la dirección equivocada

En un libro publicado en 2011 por la editorial norteamericana *Teachers College Press* dedicado a analizar las causas de los buenos resultados obtenidos por los estudiantes finlandeses en las pruebas PISA (P. Sahlberg. *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland*), su autor llama la atención sobre un hecho que, a su entender, está en la base de estos resultados: la transformación del sistema educativo finlandés acometida en la segunda mitad del siglo XX mediante un esfuerzo sostenido y consistente de reforma educativa de prácticamente 40 años: 25 años para sentar sus bases, concitar acuerdos, aunar voluntades, diseñarla e implementarla, y 15 años más para empezar a ver sus frutos y poder evaluarlos. Algunas características destacadas del sistema educativo finlandés surgido de esta reforma, que Sahlberg identifica como otros tantos factores relevantes para explicar su éxito, son los siguientes: la implantación de una educación básica comprensiva de 9 cursos de duración, seguida de una educación secundaria con dos vías formativas diferenciadas, una académica y otra profesional, de aproximadamente tres años de duración ; la inexistencia de evaluaciones externas de rendimiento (con excepción de un examen al término de la educación secundaria de orientación académica); un profesorado relativamente bien pagado, muy seleccionado y bien formado y con un altísimo nivel de valoración social; la inexistencia de actuaciones o medidas de rendición de cuentas centradas en el profesorado; la inexistencia de *rankings* entre las escuelas basadas en el rendimiento del alumnado; la colaboración constante y respetuosa de todos los actores implicados –consejos escolares, familias, sindicatos, empresarios, administradores, políticos–; y muy especialmente, el compromiso con un sistema educativo que potencia por igual la excelencia y la equidad como los dos componentes básicos de la calidad en educación.

Esta referencia inicial al sistema educativo finlandés encuentra su justificación en la insistencia con la que el anteproyecto de la LOMCE alude a

"los pobres resultados obtenidos por los alumnos [españoles] en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (...), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación y el reducido número de estudiantes que alcanzan la excelencia" (Anteproyecto, p. 1, líneas 37-41)

para argumentar la necesidad de una nueva reforma. Lo sorprendente es que las propuestas del anteproyecto para conseguir un sistema educativo capaz de hacer frente a estas carencias apunten en una dirección no ya distinta, sino totalmente opuesta, a la de algunos sistemas educativos como el finlandés que parecen haberlas superado con éxito.

Leyes que se promulgan y reformas que no se implementan... ¡ni se evalúan!

Para empezar, conviene traer aquí a colación la avalancha de leyes educativas de carácter orgánico que se han ido sucediendo en España en los últimos 42 años (¡solo dos más de los 40 empleados en el diseño, puesta a punto, implementación y evaluación de la reforma educativa finlandesa!). Limitándonos a las que han

introducido o propuesto introducir cambios generales en la estructura, organización y funcionamiento del sistema educativo español en los niveles anteriores a la universidad, hay que mencionar, como mínimo, las siguientes: la *Ley General de Educación* –LGE– en 1970; la *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación* –LODE– en 1985; la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* –LOGSE– en 1990; la *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos* –LOPEGCE– en 1995; la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* –LOCE– en 2002; la *Ley Orgánica de Educación* –LOE– en 2006; y ahora, en 2012, la propuesta de *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* –LOMCE–.

Además del activismo legislativo que pone de manifiesto esta sucesión impresionante de leyes (6, y contando la LOMCE 7, lo que da una media de 1 ley orgánica cada siete años; si excluimos la LGE, que es la única promulgada antes de la Constitución española de 1978, la media es aún más impresionante: 1 ley cada cuatro años y medio aproximadamente), cabe subrayar tres hechos. El primero es que, en general, no han sido leyes que matizan, corrigen o amplían algunos aspectos de las anteriores. Más bien han sido leyes que derogan y sustituyen las anteriores o las modifican en profundidad con el fin de cambiar su orientación y opciones básicas. El segundo es que, habida cuenta del breve período de tiempo en que han estado vigentes, algunas de ellas no han podido siquiera ser desplegadas en su totalidad y ninguna ha sido objeto de una evaluación rigurosa de sus efectos e impacto. Téngase en cuenta, por ejemplo, que en el caso de la LOGSE, que ha sido una de las leyes con un período de vigencia más amplio (1990-2002), solo una cohorte de alumnos y alumnas pudo completar completamente su escolaridad obligatoria de acuerdo con lo establecido por ella. Y el tercero, que entre los argumentos y justificaciones que han acompañado estos cambios de legislación brillan por su ausencia las referencias concretas a los resultados de estudios empíricos que analicen las carencias derivadas de la implementación de las leyes anteriores. Este hecho es tanto más sorprendente por cuanto desde 1990, con la LOGSE, existe en nuestro país un Instituto Nacional de Evaluación y Calidad, encargado precisamente de llevar a cabo evaluaciones periódicas del sistema educativo al considerar que este tipo de evaluaciones es uno de los factores esenciales para mejorar su calidad, que han mantenido todas las leyes posteriores con distintas denominaciones y algunos cambios en su organización y funciones. Por lo general, las referencias más concretas a los resultados de estudios de evaluación son las relativas a los estudios comparativos internacionales, tipo PISA, centradas básicamente en el nivel de rendimiento del alumnado, y a informes internacionales de organismos como la OCDE.

Considerados en conjunto, los tres hechos mencionados sugieren que la rápida sucesión de leyes orgánicas educativas a la que hemos asistido en estas últimas décadas, así como lo efímero de su vigencia, responde fundamentalmente a motivaciones ideológicas o, al menos, tiene un fuerte componente de esta naturaleza. La LOMCE no es, en este sentido ninguna excepción. En ella coinciden todos los factores mencionados: se propone apenas 6 años después de haberse promulgado la ley anterior, la LOE; no ha habido ni siquiera una cohorte completa de alumnos que hayan cursado toda su escolaridad de acuerdo con lo establecido en la LOE; propone un conjunto de modificaciones que constituyen, de hecho, un

cambio radical de orientación en el sistema educativo establecido; y no ha habido – ¡no ha podido haberla!–, evaluación alguna del impacto ni de los efectos de la implementación de la ley anterior. Lo cual, por supuesto, no es ningún impedimento para que, tras exponer los argumentos que a juicio de sus autores justifican una nueva reforma, en el preámbulo del anteproyecto se afirme que:

"La objetividad de los estudios comparativos internacionales, que reflejan como mínimo el estancamiento del sistema, llevan a la conclusión de que es necesaria una reforma del sistema educativo que huya de los debates ideológicos que han dificultado el avance en los últimos años. Es necesaria una reforma sensata, práctica, que permita desarrollar al máximo el potencial de cada alumno"
(Anteproyecto, p. 1, líneas 41-46)

A mi juicio, el anteproyecto de la LOMCE plantea una reforma en profundidad de carácter netamente ideológico que subvierte los principios sobre los que se ha ido construyendo nuestro sistema educativo desde la implantación de la democracia. Una reforma, por lo demás, que se basa en unos principios y formula unas propuestas que están en las antípodas de los que caracterizan el sistema educativo finlandés, al que aludíamos al principio, y que chocan frontalmente con las conclusiones de los informes, estudios e investigaciones sobre los factores de calidad de la educación escolar. Sólo desde una visión de pensamiento único es posible afirmar que la reforma que plantea la LOMCE se hace huyendo de los debates ideológicos. De la misma manera que solo desde una visión descalificadora que niega que otras lo hayan sido o puedan llegar a serlo, cabe afirmar que la reforma propuesta es "sensata" y "práctica".

La naturaleza esencialmente ideológica del anteproyecto se manifiesta tanto en la visión de la educación y de la calidad de la educación presentada en el preámbulo, como en las propuestas incluidas en el articulado. Desde este punto de vista, la coherencia interna del anteproyecto es total; como también lo es la incoherencia del conjunto con las opciones y soluciones adoptadas por otros países que, como Finlandia, arrojan excelentes resultados en los estudios comparativos internacionales del rendimiento del alumnado. Intentaré justificar en lo que sigue ambas valoraciones con algunos ejemplos.

La visión de la educación y de la calidad educativa en la LOMCE

El primer aspecto destacable de la propuesta es, a mi juicio, la visión economicista, yo diría incluso ingenuamente economicista, de la educación básica que aparece desde el primer párrafo del preámbulo:

"La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro." (Anteproyecto, p. 1, líneas 7-10).

Lo que llama la atención no es la relación que se establece entre la educación y la competitividad, la economía y las cotas de prosperidad. Lo realmente sorprendente es que se afirme que el "nivel educativo" de un país "determina [sic]

su capacidad de competir con éxito (...)" . Hacer esta afirmación hoy, cuando es obvio que el mercado laboral es incapaz de ofrecer un puesto de trabajo a tantas y tantas personas con un nivel educativo medio, alto o muy alto que se ven obligadas a emigrar para poder construirse un proyecto de vida digno es, cuanto menos, ingenuo. Sin contar con que implícitamente, al afirmar este determinismo del nivel educativo, se está exonerando de hecho a otras instancias y agentes –el mundo empresarial, el sistema financiero, los responsables de las políticas económicas, etc.– de cualquier responsabilidad en todo aquello que pueda mermar la competitividad, la economía y la prosperidad del país.

Como reza su nombre, el objetivo principal de la LOMCE es mejorar la calidad de la educación, partiendo, eso sí, de

"la premisa de que la calidad educativa debe medirse en función del 'output' (resultados de los estudiantes) y no del 'input' (niveles de inversión, número de profesores, número de centros, etc.)" (Anteproyecto, p. 1, líneas 49-51)

Como puede comprobarse, la opción es clara y transparente: los resultados esperados del aprendizaje del alumnado como única medida de calidad de la educación. Ni la más mínima referencia a la compensación de desigualdades ni a la equidad como indicadores de calidad. Nada que ver, por lo tanto, con la visión de contempla la excelencia y la equidad como los dos componentes esenciales de la calidad en educación que propugnan actualmente absolutamente todas las instancias internacionales y que, como hemos visto, constituye también uno de los rasgos más destacados del sistema educativo finlandés. Conviene destacar igualmente el énfasis en desligar totalmente los "inputs" de los "outputs", obviando cualquier referencia a factores de proceso y asumiendo la versión más radical del argumento según el cual la calidad educativa no tiene nada que ver con la inversión en educación.

Una vez establecida la premisa de que la calidad educativa ha de medirse en función de los resultados de aprendizaje del alumnado, y excluido cualquier posible impacto de los "inputs" (recursos), el paso siguiente consiste en preguntarse cuáles son los factores de los que dependen estos resultados. Y de nuevo, la respuesta que se aporta en el texto del anteproyecto es de una claridad meridiana. El primero y más importante de los factores responsables de los resultados de aprendizaje es el "talento" de los estudiantes, entendido como un don natural, como un rasgo individual que todos los estudiantes tienen y que es diferente en cada uno de ellos:

"Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos, por lo que el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlos y potenciarlos. El reconocimiento de esta diversidad entre alumnos en sus habilidades y expectativas es el primer paso de cara al desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de la reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de canalizar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus fortalezas (...) [Anteproyecto, p. 2, líneas 6-13]

Como luego veremos, la importancia de este factor reside en que proporciona una justificación al establecimiento de "trayectorias" entendidas como vías de formación diferenciadas hacia las que dirigir a los estudiantes. Buena parte de los cambios propuestos en el anteproyecto, tanto de ordenación y de estructura como curriculares y organizativos, responden a esta visión de la calidad educativa que sitúa en el "talento" de los estudiantes el origen de los resultados de aprendizaje y en el establecimiento de trayectorias formativas apropiadas a los diferentes tipos de "talento" una de las claves, si no la clave más importante, para mejorarla.

De este modo, las medidas identificadas en el preámbulo del proyecto como las que tienen una más rápida incidencia sobre la mejora de la calidad –es decir, sobre la mejora de los resultados del aprendizaje de los estudiantes– son, por este orden, las siguientes:

"(...) la simplificación del currículo y refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa, censales y consistentes en el tiempo, el incremento de la transparencia de los resultados [¿?], la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros educativos, la exigencia a los estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo." (Anteproyecto, p. 2, líneas 27-34)

Como puede comprobarse, en esta enumeración no sólo se mencionan medidas que no coinciden con las adoptadas en otros sistemas educativos, como el finlandés, que obtienen excelentes resultados en los estudios comparativos internacionales del rendimiento del alumnado; algunas, además, van en un sentido totalmente opuesto, como sucede con la puesta en marcha de vías formativas diferenciadas en el marco de la educación básica, la exigencia de la rendición de cuentas al profesorado o la multiplicación de evaluaciones externas censales. Y lo que quizás es aún más llamativo: otras medidas que gozan de una aceptación universal, como las relativas a la formación y a las condiciones de trabajo del profesorado, o la importancia de las evaluaciones globales del sistema educativo – que va más allá de la exigencia de rendición de cuentas a los alumnos, al profesorado y a los centros educativos– están ausentes de esta enumeración.

Permítaseme señalar aún un último elemento para completar esta aproximación a los planteamientos ideológicos que sustentan los cambios y modificaciones propuestos por el anteproyecto de la LOMCE. Me refiero a la desconfianza, por no decir menosprecio, que se manifiesta abiertamente en el preámbulo, pero que queda igualmente reflejado en el articulado, por el conocimiento y el saber pedagógico y didáctico de los educadores y del profesorado y por el conocimiento experto en educación. La idea que transmite el texto es que este conocimiento o bien es inexistente o, si existe, es pura y simplemente una cuestión de sentido común; todo ello, evidentemente, bajo el supuesto de que el sentido común es el que recoge el texto, no el que aconseja remitirse a los estudios e investigaciones en educación. La autovaloración de la propuesta de reforma como "sensata" y "práctica" y la frase siguiente dejan pocas dudas al respecto:

"Esta reforma del sistema educativo pretende ser gradualista y prudente, basada en el sentido común, sostenible en el tiempo pues su éxito se medirá en función de la mejora objetiva de los resultados de los alumnos." [Anteproyecto, p. 2, líneas 36-39]

De los principios a los objetivos y las propuestas

Esta visión de la educación y de la calidad educativa está perfectamente alineada con los objetivos del anteproyecto, que conviene recordar en este punto como muestra de la coherencia que venimos subrayando desde el principio:

"Los principales objetivos que persigue la reforma son, por tanto, reducir la tasa de abandono temprano de la educación y la formación, mejorar los resultados internacionales, mejorar la tasa comparativa de alumnos excelentes y la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, y mejorar la empleabilidad de los estudiantes." [Anteproyecto, p. 3, líneas 39-43]

Visión economicista, preocupación por la excelencia, despreocupación total por la equidad y el impacto de la educación básica en la cohesión social -especialmente maltrecha en los tiempos actuales-, foco en los resultados del aprendizaje, obsesión por los resultados de los estudios comparativos internacionales... he aquí algunos de los rasgos más destacados de esta propuesta de reforma que se presenta a sí misma como "sensata", "práctica", "basada en el sentido común" y que huye de "los debates ideológicos".

La coherencia, por lo demás, se traslada a las propuestas concretas de cambios que se recogen en el articulado del anteproyecto y que reflejan exactamente las mismas opciones ideológicas. Permítaseme comentar brevemente tres bloques de estas propuestas que, más allá de los detalles, me parecen suficientemente ilustrativas a este respecto.

El primero concierne a las propuestas relativas a las diferentes trayectorias, utilizando la terminología del preámbulo, que el anteproyecto propone introducir en la educación básica, más concretamente en diferentes momentos de la Educación Secundaria Obligatoria. En primer lugar, se introducen dos vías formativas diferentes en el último curso de esta etapa: las "enseñanzas académicas", que conducen al Bachillerato, y las "enseñanzas aplicadas", que conducen a la Formación Profesional. En segundo lugar, se establecen "programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento", que sustituyen a los programas de diversificación curricular, con la novedad de que pueden iniciarse en el segundo curso de esta misma etapa. Y en tercer lugar, se introducen unos "Ciclos de Formación Profesional Básica", cuyo diseño en el anteproyecto es poco claro, pero que no llevan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria y no habilitan para seguir estudios de Bachillerato ni de Formación profesional de Grado Medio.

El segundo bloque es relativo a las pruebas externas de evaluación del rendimiento del alumnado, hasta un total de 5 en el transcurso de la educación básica y del Bachillerato, todas ellas de carácter censal (es decir, la evaluación se aplica a todo

el alumnado, y no a una muestra del mismo): 2 evaluaciones finales de etapa al término de la Educación Secundaria y del Bachillerato con efectos sobre la obtención de los títulos respectivos y el acceso a los niveles educativos siguientes; 2 evaluaciones en la Educación Primaria: en 3º, es decir, en la mitad de la etapa, y otra en 6º, al final de la misma; y 1 evaluación más en 3º de la Educación Secundaria Obligatoria.

Conviene tener en cuenta además, para valorar el sentido y el alcance de las propuestas relativas a la evaluación y la acreditación, los tres puntos siguientes: 1) la evaluación del final de la Educación Secundaria Obligatoria (auténtica reválida con efectos para la obtención del título) es diferente en función del tipo de enseñanzas cursadas en el cuarto curso de esta etapa –enseñanzas académicas o enseñanzas aplicadas– y condiciona el acceso a los estudios posteriores: en ambos casos es necesario superar la evaluación para proseguir los estudios, pero los estudiantes que cursen las "enseñanzas académicas" pueden acceder al Bachillerato y los que cursen las "enseñanzas aplicadas" a la Formación Profesional de Grado Medio; 2) se crean nuevas pruebas de acceso a la Formación Profesional: para acceder desde los Ciclos de Formación Profesional Básica a la Formación Profesional de Grado Medio y para acceder desde el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio a la Formación Profesional de Grado Superior, además de las pruebas abiertas de acceso para los estudiantes que no cumplan ninguno de los requisitos mencionados; y 3) Se elimina la prohibición expresa de utilizar los resultados de las evaluaciones externas para establecer clasificaciones o rankings entre los centros recogida en la LOE. Más concretamente, se establece que

" Los resultados de las evaluaciones de final de curso o de etapa y diagnósticas que se realicen serán puestos en conocimiento de la comunidad educativa mediante indicadores educativos comunes para todos los centros educativos españoles, sin identificación expresa de datos de carácter personal"
[Anteproyecto, p. 40, líneas 5-8]

Finalmente, el tercer bloque de propuestas ilustrativas de la dirección de la reforma propuesta por el anteproyecto de la LOMCE es el relativo los temas curriculares. En este capítulo cabe destacar, entre otras, las propuestas siguientes: se refuerzan las materias instrumentales en todos los cursos de la Educación Primaria y la Educación Secundaria; desaparecen prácticamente las asignaturas optativas (una en segundo, otra en tercero y otra en cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria); desaparecen los ciclos en la Educación Primaria como unidades de planificación y programación; y se incrementan el porcentajes de las enseñanzas mínimas fijados por el Gobierno español, que pasan del 55% y el 65% al 65% y 75% respectivamente en las Comunidades con y sin lengua cooficial además del castellano. En conjunto, las medidas curriculares propuestas tienden a reducir, hasta hacerla prácticamente inexistente, la autonomía curricular de los centros educativos y del profesorado, apuntan a una recentralización en los procesos de toma de decisiones relacionadas con el currículo, plantean una vuelta a los aprendizajes básicos en su versión más academicista y tradicional (*back to basics*) y hacen prácticamente imposible cualquier intento de personalización del aprendizaje en el marco de la educación básica.

El anteproyecto de la LOMCE es un texto prolijo que contiene otras muchas propuestas de cambio, además de las reseñadas, de considerable calado. Algunas de ellas, como las relacionadas con la organización y funcionamiento de los centros, la dirección y la participación de la comunidad educativa, la evaluación o el servicio público de educación, son objeto de análisis y valoración en otros trabajos de esta mismo número. Otras serán sin duda objeto de atención en trabajos posteriores. En su versión actual, por lo demás, el texto del anteproyecto adolece de numerosas inconcreciones, ambigüedades, errores técnicos, falta de realismo e incluso defectos formales. La esperable subsanación de estas carencias, junto con la exigencia planteada por algunos sectores del mismo Partido Popular para revisar algunas de sus propuestas y la fuerte oposición manifestada por amplios sectores de la comunidad educativa, hacen prever nuevas versiones del texto en las que previsiblemente algunos de los aspectos mencionados se habrán matizado o suavizado. A mi juicio, sin embargo, el problema fundamental del anteproyecto no es de tipo formal, ni técnico ni de realismo, por lo que difícilmente cabe esperar una mejora sustancial del mismo como consecuencia de las presiones y negociaciones. El problema es que la base que lo sustenta y las propuestas nucleares que contiene implican una transformación en profundidad de nuestro sistema educativo. Esto no tendría por qué ser negativo en sí mismo si no fuera porque la dirección en la que apunta implica una renuncia a los aspectos más positivos del sistema educativo que, con grandes dificultades y no pocos esfuerzos, hemos venido construyendo desde el inicio de la democracia. Y también y sobre todo, porque no es la dirección en la que miran los sistemas educativos que tratan de hacer frente a los desafíos y retos de la sociedad actual, sino más bien los que se resisten a afrontarlos, e incluso a verlos, refugiándose en la vuelta al pasado y tratando de recuperar fórmulas obsoletas ya superadas que carecen totalmente de sentido en el mundo actual.

César Coll
Profesor de Psicología de la Educación
Universidad de Barcelona
12 de noviembre de 2012