

LA LOGSE, LA LOCE Y EL INFORME PISA.

Por Julio Carabaña

(Presentado en la IX Conferencia de Sociología de la Educación, Palma de Mallorca, Septiembre de 2002. Una versión anterior fue mutilada por la Revista Formación XXI, y no refleja el pensamiento del autor).

Se defienden en este trabajo los siguientes puntos. 1. Que la LOCE es innecesaria, porque pueden introducirse todos los cambios del PP, incluidos los itinerarios, sin cambiarla. 2. Que el Informe PISA muestra que no hay diferencias entre los sistemas segregados y los comprensivos, ni en la eficacia ni en la desigualdad. 3. Que las discusiones sobre las reformas son puras operaciones de marketing político.

1. UNA LEY INNECESARIA

Lo primero que hay que decir de la LOCE es que se trata de una ley perfectamente superflua, innecesaria. Se entiende, claro, que cuando digo esto estoy hablando desde el punto de vista de la enseñanza y más en concreto desde el punto de vista de la principal reforma con la que el PP pretende contrareformar la reforma del PSOE, a saber, los ya famosos itinerarios.

En efecto, basta con una lectura somera de la LOGSE para darse cuenta de que la letra de esta Ley admite sin ninguna dificultad no ya los itinerarios que hasta ahora el PP ha propuesto vagamente, sino incluso curricula tan distintos como los antiguos de la FP y el Bachillerato. Hay que ligar unos cuantos preceptos dispersos sobre el contenido de las enseñanzas para llegar a esta conclusión, pero no es preciso retorcer ni desfigurar en absoluto su sentido. Estos preceptos dejan a las CCAA o a los centros el establecimiento del 35% o el 45% del curriculum, en primer lugar; en segundo lugar, hacen obligatorias algunas áreas, como las Matemáticas o la Lengua Española, pero obligan asimismo a llenar el resto del tiempo escolar con áreas optativas para las cuales no se establece ninguna exclusión ni preferencia, valiendo, por consiguiente lo mismo, el ajedrez que los cultos zuñi o la comunicación inalámbrica. Más aún, se prescribe que la optatividad se refuerce en los dos últimos cursos de la ESO, es decir, los equivalentes a la suprimida FP1, y que en cualquier caso se proporcione a los alumnos una formación profesional de base. Por si nos bastara con toda esta permisividad e indefinición en cuestión de contenidos, se permite que se exima ciertos alumnos de estudiar incluso las áreas declaradas generalmente obligatorias, como matemáticas, lengua o ciencias. Se trata de las ya famosas 'diver', o 'diversificaciones curriculares', que eso sí, la LOGSE limita a los alumnos mayores de 16 años que no hayan alcanzado los objetivos educativos del ciclo a través de las materias obligatorias. Lo que no es sino congruente con la filosofía subyacente a la LOGSE de que los objetivos educativos se pueden alcanzar por medio de cualesquiera contenidos.

Bastaría, por tanto, con un decreto regulando la optatividad, o estableciendo los conocimientos necesarios para el ingreso en el Bachillerato y en la FP para generar itinerarios sin tocar una coma de la LOGSE. Un decreto que, por lo demás, el gobierno del PP podría haber producido cuando ganó las elecciones, va ya para seis años, tres o cuatro antes de que se pusiera en marcha la reforma que ahora quieren contrareformar. No conviene olvidar en toda esta historia que si bien la LOGSE la aprobó el PSOE, quien realmente la puso en práctica fue el PP. La ley, en efecto, es de 1990, pero los sucesivos gobiernos y ministros socialistas (Solana, Rubalcaba, Pertierra, Saavedra) fueron sumamente cautelosos en su aplicación, que hicieron curso a curso, de tal modo que cuando en 1996 el PP ganó las elecciones, los cambios (nominales) iban todavía por mitad de la primaria. Lo importante, la reforma de las medias, es decir, el establecimiento de los dos últimos cursos de la ESO y la eliminación de la FP1, no se hicieron con carácter general (aunque sí hubo CCAA que se adelantaron) hasta 1999. La primera ministra de Educación del PP, Esperanza Aguirre, pudo sin ninguna dificultad o bien haber parado la aplicación de la Ley antes de este momento crucial o bien haber articulado mediante decretos una interpretación distinta de la ensayada por los socialistas. No hizo ninguna de las dos cosas, aunque no es de extrañar que dudara de la capacidad del Gobierno para decretar después de que, cosa nunca vista, saliera del Congreso llorando porque le habían echado atrás un modesto Proyecto de decreto llamado de reforma de las Humanidades con el que pretendía, no ya poner o quitar áreas, sino a asegurarse de que en las escuelas se enseñaba Historia de España y no sólo historia de las comunidades autónomas. No así su sucesora, que quizás escarmentada de la vía del decreto, anunció sin apenas haber calentado el sillón que lo cambiaría todo a golpe de leyes.....

2. PERO ¿POLÍTICAMENTE RENTABLE?.

Lo de las Leyes va camino de ser cierto, y por lo menos una ya lleva aprobada. Lo de cambiarlo todo, o al menos algunas cosas, no está tan claro. Terminemos con las formas antes de entrar en los contenidos. ¿Por qué mediante leyes, y no mediante decretos?. ¿Por qué por el largo, pesado y arriesgado camino de la Ley orgánica?. Recuérdese que la ley Orgánica implica, como poco, redactar un anteproyecto, discutirlo con la patronal, los sindicatos y la Iglesia, jugar al gato y al ratón con la prensa, hacerlo informar por los Consejos consultivos, pasarlo por el Congreso, negociarlo con algún partido nacionalista para no sacarlo sólo con los votos propios, llevarlo al Senado, volverlo al Congreso. Y mientras tanto, aguantando las críticas de la oposición y corriendo el riesgo de huelgas de estudiantes y profesores. Y si bien es cierto que a Aguirre le fue mal la vía del decreto, tampoco la LOU ha sido un camino de rosas. Esta Ley copia casi literalmente la mayor parte de los artículos de su antecesora, la LRU. Lo único que realmente cambia es el procedimiento de acceso de los profesores de Universidad a la condición de funcionario. Con la LRU, para ser funcionarios los profesores necesitaban, amén de bastantes años como becarios, ayudantes o asociados, pasar unas pruebas ante un tribunal compuesto de cinco miembros, dos nombrados por la Universidad y tres por sorteo; según la LOU, el tribunal está compuesto por siete miembros nombrados por sorteo. Pues bien, para introducir este nuevo procedimiento se necesitaba una Ley, y aún se recordará que su mero anuncio puso a todo el mundo contra el Gobierno: los estudiantes se manifestaron, las CCAA protestaron, los rectores se enfurecieron, etc, etc.

Pero aún así, quizás parezca todavía la mastodóntica Ley preferible al relativamente leve decreto, porque resulte a la larga políticamente más rentable. Pues si bien la Ley permite gritar mucho a la oposición, lo cierto es que también permite gritar mucho al gobierno. Con una Ley se está en la prensa mucho más, con una Ley se compromete a todo el Gobierno, al Grupo parlamentario y al Partido, una Ley es una operación publicitaria mucho más compleja que un simple decreto, una Ley da mucho más relieve público y presencia mediática al Ministro que la promueve. Una Ley, además, permite continuar con mucha mayor intensidad la estrategia del 'Váyase, Sr. González' que tan buen resultado dio hace diez años.

Los gritos, sin embargo, parecen tener más funciones que la de consolidar la parroquia. Una es la muy conocida entre ciertas aves de no muy buena fama de disimular el lugar en que se ponen realmente los huevos. Damos muchos gritos legales contra la herencia recibida del PSOE y en pro de la calidad de la enseñanza, nos lamentamos con grandes ayes del desastroso estado de las escuelas, auguramos el más negro porvenir a nuestros adolescentes presos de la incultura, las drogas y el botellón, congregamos a nuestro lado a los profesores de letras clásicas amenazados de muerte y quebrados por la frustración, organizamos debates internacionales sobre los resultados del informe de la OCDE. Y mientras tanto... Mientras tanto, subvencionamos la enseñanza preescolar privada o hacemos obligatoria la asignatura de religión, a ver si convertimos a muchos curas en funcionarios docentes del estado. En un sitio damos los gritos, en otro ponemos los huevos. ¿Por eso la Ley en vez del decreto?.

El aparato de una reforma legal podría también servir para diferenciarse de una oposición cuando con los programas y los contenidos no bastan. Admitamos, aunque sólo sea como supuesto, la tesis de muchos analistas políticos actuales, acerca del fin de las ideologías. Ha pasado la época en que los partidos de izquierdas eran realmente revolucionarios y proponían verdaderas alternativas económicas y políticas, tales como la socialización de los medios de producción, y los partidos de derechas eran realmente conservadores y no aceptaban reformas más que cuando no quedaba otro remedio. Según estos autores, hoy en día derechas e izquierdas habrían conseguido que los otros acepten partes sustanciales de sus programas, los unos la empresa privada, los otros el Estado del Bienestar, de modo que ambos ofrecen las mismas soluciones para los problemas. ¿Cómo pueden, entonces, los partidos diferenciar sus ofertas al electorado?. Si el contenido es esencialmente el mismo no queda más remedio que vocearlo diferente, recurriendo a los trucos de la publicidad. Uno de los cuales consiste en llenar la prensa con anuncios de reformas, cambios y leyes que, mirados de cerca, resultan ser otros tantos partos de los montes. La LOU, o las reducciones de los tramos del Impuesto sobre la Renta son buenos ejemplos de tales ratones.

3. ADAPTACIONES, DIVERSIFICACIONES, ITINERARIOS, AGROPACIONES....

¿Es también un ratoncillo la contrariforma en curso?. La hipótesis de que no hay diferencias de sustancia entre la LOGSE y la LOCE puede parecer un desatino, y casi todo el mundo la desestima como una provocación didáctica. ¿Cómo no va a haber diferencias entre la enseñanza única y los itinerarios?. Todo el mundo las sabe, todo los expertos las señalan, llevamos años ya discutiendo sobre ellas. La enseñanza única es el programa educativo de la izquierda desde siempre, la discriminación, la selección y el elitismo son la marca de la ideología educativa de las derechas desde que el mundo es mundo. En realidad—se me dirá desde la izquierda—ellos continuaron con la LOGSE sólo para hacerla fracasar y así cargarse de razón antes de dar el paso de cargársela ante una opinión en principio desfavorable. Hicimos todo lo posible

–podrían decir desde el Gobierno- pero no pudimos salvar lo que está desde el origen viciado por un insensato igualitarismo.

Lástima que el creer sinceramente en las diferencias no significa que existan. Significa sólo que somos muy fieles a nuestras ideas, muy consecuentes con nuestras opiniones, tanto que nos creemos diferencias que realmente no existen e incluso llegamos a inventarlas. Tenemos tan grande necesidad de distinción que exageramos como trascendentes cuestiones menores, encontramos contradicciones donde sólo hay diferencias y fingimos incompatible lo que incluso se complementa. En mi opinión es el caso con la oposición entre curriculum común e itinerarios.

Desarrollaré brevemente dos argumentos a favor de esta idea (invito, desde luego, al lector a considerarlos con la mayor serenidad). El primero se refiere a la organización escolar misma, y es que se diga lo que se diga en los principios, las adaptaciones prácticas acaban siendo muy semejantes. El segundo se refiere a las consecuencias de uno u otro tipo de organización, que han sido hasta ahora indetectables.

Para exponer debidamente el primer argumento es conveniente en primer lugar establecer la distinción entre comprensividad de centro y comprensividad de aula. En la primera todos los alumnos van a los mismos centros, pero pueden ir a distintas aulas. Pueden ir juntos, por ejemplo, a Gimnasia, Historia o Educación Cívica, separados según su nivel a Inglés o Matemáticas y separados según la materia que hayan elegido a mecánica o a fotografía. En la comprensividad de aula todos los alumnos de la misma edad van siempre juntos a todas las asignaturas, sin distinción de niveles ni posibilidad de optar. Digamos inmediatamente que lo que hay en todos los sistemas comprensivos es comprensividad de centro. La comprensividad de aula es un experimento escolar que propiamente sólo se ha llevado cabo en España en los años de implantación de la LOGSE (no es necesario entrar aquí en las razones de este extraño radicalismo).

¿Cuál ha sido el resultado del radical experimento?. Pues una fuerte tendencia a separar a los alumnos siempre que la ocasión lo requiera, sólo que de modo vergonzante e hipócrita. Hemos visto que tal separación está permitida en la LOGSE. Su prohibición, y la insistencia en la integración de todos los alumnos en las mismas aulas, fue fruto de una particular interpretación de esta ley, aunque ciertamente muy autorizada, ya que era la de sus propios autores. Pero ante la imposibilidad de enseñar lo mismo a alumnos con muy distintos niveles, se los ha venido separando de hecho, unas veces en grupos homogéneos, otras creando grupos de compensatoria, otras anticipando a los quince y a los catorce la diversificación curricular, otras mediante repeticiones de curso.... Y así se han venido creando de hecho *criptoïtinerarios* en el seno de la propia reforma, itinerarios vergonzantes, no reconocidos, heterogéneos y dispares, pero itinerarios al fin y al cabo.

Los itinerarios se acaban creando igualmente cuando lo único exigido es la comprensividad de centro. Entonces los alumnos con el mismo nivel o las mismas opciones se juntan abiertamente en grupos homogéneos. Pues *los itinerarios no son más que la organización de la diversidad*, la ordenación de las diferencias en ritmos de aprendizaje y en opciones. Son una respuesta a la doble necesidad de por un lado adaptar la enseñanza a las características de los alumnos y de, por otro lado, mantener un mínimo de organización y de eficiencia. Sólo hay una solución a este dilema, la que han puesto en práctica desde que existen todas las escuelas del mundo: formar grupos o ‘grados’ homogéneos con necesidades didácticas previsibles. Las escuelas unitarias son el epítome de la comprensividad de aula, pero todo el mundo piensa que es mejor la agrupación por cursos. Y los profesores particulares son el extremo de la pedagogía individualizada, pero a todo el mundo le parece también mejor que un profesor atienda a varios alumnos. Entre ambos extremos se sitúa un campo que se debería de al criterio de los profesores y los centros. Si el inglés de la ESO puede dividirse en tantos niveles como cursos, ¿por qué no va a poder subdividirse más?. Y si unos alumnos eligen álgebra avanzada y los otros cocina, ¿por qué no va a formarse un grupo con los matemáticos y otro con los cocineros, máxime cuando en muchos centros son las únicas opciones que hay?.

En fin, resumiendo, la agrupación de alumnos en la enseñanza depende de múltiples factores, unos endógenos, como la materia de que se trate, el número de alumnos y su nivel; y otros exógenos, como las diferencias de edad, el sexo, la etnia, etc. Puede ser oportuno prohibir las agrupaciones por sexo, etnia y clase por motivos políticos, pero parece exagerado prohibir de paso las agrupaciones por conocimientos. Es materia que debería de dejarse a los profesores y a los centros.

Claro que todo puede empeorarse. Tal acontecería, creo, si las exageraciones ‘logísticas’ del aula única se quedaran chicas ante las exageraciones ‘locísticas’ de la especialización de centros por itinerarios, es

decir, si se retrocediera de la comprensividad a la segregación por centros. En este caso es evidente que sí hay una diferencia entre los 'itinerarios' y la escuela única, la misma diferencia que la LOGSE abolió. Y todavía sería peor si la especialización de los centros siguiera los absurdos cuatro itinerarios de cuya invención por el Ministerio ha dado noticia la prensa.

4. LOS SISTEMAS Y SUS EFECTOS

He argumentado la indiferencia práctica entre itinerarios y optatividad en el seno de centros comprensivos, aunque no entre centros comprensivos y centros segregados. ¿Cuáles son, en cualquier caso, los efectos de unos y de otros?. Ya he dicho antes que, según mis conocimientos, indetectables.

La literatura científica generada por la investigación sobre lo que en inglés se llama *streaming o tracking*, la formación de grupos homogéneos de alumnos en asignaturas o itinerarios, es una de las más voluminosas de las ciencias sociales al tiempo que un caso famoso de irresolución. Los estudios dan resultados para todos los gustos, unos favorables a los grupos homogéneos y otros a los grupos heterogéneos, dependiendo de la edad, la materia de que se trata, el grado de homogeneidad de que se hable, la composición sexual y étnica del grupo, las experiencias anteriores de los alumnos y casi cualquier otra variable que el lector pueda pensar. La conclusión que se desprende de tantos estudios correlacionales y tantos estudios experimentales es sin embargo muy clara: *depende*. Esta conclusión tan poco concluyente es un clásico en la literatura pedagógica, que no anda precisamente escasa de ellos y es conocida incluso para los pedagogos menos dados a la observación experimental.

En cambio, se han estudiado muy poco las diferencias entre escuelas comprensivas y escuelas segregadas, por la simple razón de que, al coexistir raramente en un mismo país, tal comparación viene en realidad a convertirse en una comparación entre sistemas educativos. Por suerte, disponemos desde hace poco de un estudio que permite esta comparación, el informe PISA. Se trata, como la prensa ha aireado durante el invierno del 2002, de un estudio de la comprensión lectora y de la cultura científica y matemática de los alumnos de quince años (estudien lo que estudien) realizado por la OCDE en sus 28 países miembros, más Brasil, Letonia, Liechtenstein y Rusia. Es un estudio realmente riguroso, sumamente cuidado y controlado, a base de muestras representativas e instrumentos fiables, cuyos datos han sido además analizado con métodos al tiempo sofisticados y robustos.

¿Qué puede concluirse de este valioso estudio acerca sobre las ventajas o desventajas de los sistemas comprensivos, y en particular del español?. Pues en primer lugar que nuestro sistema educativo está entre los más eficaces del mundo, que son al parecer los de la OCDE. Por eficacia se entiende la consecución de resultados, es decir, de aprendizaje. Y no cabe duda de que los alumnos españoles aprenden más o menos lo mismo que los de los países desarrollados que forman la OCDE, los cuales, a su vez, aprenden mucho más que los de los dos países pobres incluidos en el estudio, México y Brasil. Los españoles alcanzan una nota de 4,93, de 4,76 en Matemáticas y de 4,91 en Ciencias, que no se compara mal con la nota media de 5 que obtienen los países de la OCDE. En cambio, la media de lectura de México es de 4,21 y la de Brasil de 3,96.

Los autores del Informe cometieron el error de presentar a los países ordenados, contribuyendo con ello a que se leyera las posiciones de los países en lugar de sus resultados. Lo que se ha aireado en la Prensa (y lo que ha aireado el Gobierno, después de seis años de no gobernar, como indicador de la maldad de la LOGSE socialista, puesta en vigor por él mismo) es que España estaba en los puestos 18 en Lectura, 23 en Matemáticas y 19 en Ciencias, puestos, por lo visto, muy inferiores a los que solemos alcanzar los españoles cuando nos comparamos en otras facetas, a juzgar por el escándalo. No es ni mucho menos para tanto, como digo, pues la proximidad entre los países es tan grande que el orden exagera las diferencias entre lo que en realidad se parece mucho a un fin de etapa ciclista en pelotón. Así, en lectura, el país número 10 (un puesto digno, sin duda) está a sólo una décima de España.

Lo que se desprende con más probabilidad del informe PISA no es que unos países estén muy por encima de otros, sino que los alumnos de los países europeos tienen a los quince años conocimientos extraordinariamente semejantes, en contraste con la enorme diversidad de sistemas educativos, las diferencias en gasto y la presunta variedad de métodos de enseñanza. En lectura, la distancia entre el primer país europeo, Irlanda, y el último, Portugal, va de 5,27 a 4,7, situándose el grueso entre el 5,16 de Suecia y el 4,79 de Polonia. Los países donde se han mantenido sistemas segregados tienen más o menos los mismos resultados que los países con las escuelas comprensivas más experimentadas, como se ve en las columnas que siguen, referidas a lectura;

SEGREGADOS

	MEDIA	DT
HOLANDA	5,31	8,59
AUSTRIA	5,07	9,09
SUIZA,	4,94	9,92
CHEQUIA	4,91	9,35
ALEMANIA	4,83	10,8
HUNGRÍA	4,79	9,4

COMPRESIVOS

FINLANDIA,	5,46	8,59
CANADA,	5,34	9,31
AUSTRALIA,	5,28	9,86
NUEVA ZELANDA,	5,28	10,5
IRLANDA,	5,26	9,05
REINO UNIDO,	5,23	9,75
SUECIA,	5,16	8,91
NORUEGA,	5,05	10,1
ESTADOS UNIDOS,	5,04	10,2
DINAMARCA,	4,96	9,51

Es posible ver todavía una pauta en estas diferencias, de aproximadamente una décima a favor de los países con escuela comprensiva. Pero también es posible ver otras muchas pautas tan débiles como estas. Puede verse, por ejemplo, una pauta de anglofonía. Todos los países anglófonos tienen resultados altos, y sólo ellos o los de lenguas muy semejantes, como Holanda, los tienen (habría que explicar el primer lugar de Finlandia). Además, otros estudios internacionales muestran a los mismos países en distinto orden, lo que no es de extrañar dada la poca magnitud de las diferencias. La conclusión mejor que puede establecerse es, pues, *que todos los sistemas educativos producen aproximadamente los mismos resultados*, siendo tan grandes (o mejor, tan pequeñas) las diferencias entre países con el mismo sistema como entre países con sistemas comprensivos y países con sistemas segregados.

Tampoco producen los sistemas educativos segregados mayor desigualdad, ni individual ni por categorías sociales. La desigualdad individual se mide con las desviaciones típicas divididas por las medias (el cociente se llama coeficiente de variación). Finlandia, el país con mejor media, tiene además muy poca desigualdad, pero lo mismo le pasa a Holanda entre los países con sistemas diferenciados. La desviación de Alemania es de las más altas, pero no está muy por encima de la de Estados Unidos, Gran Bretaña o Noruega. En cuanto a España tiene la desviación típica más baja de los países occidentales. ¿Desde que es comprensivo o de siempre?. Pues según los resultados del Informe del INCE comparando en 1998 los dos sistemas sin encontrar diferencias entre ellos, desde siempre.

Tampoco es claro que los sistemas integrados generen más diferencias entre categorías sociales que los separados. Entre los países donde las mujeres tienen menor ventaja en lectura se encuentran España y México, y entre aquellos donde su ventaja es mayor están Finlandia y la República Checa. Y entre los países con mayor diferencia por origen social de los alumnos se encuentran sin duda Alemania, Suiza, Hungría y la República Checa, pero no Austria, y sí el Reino Unido. La igualdad parece ser más bien cosa propia de Escandinavia que de los sistemas comprensivos. España, seguimos sin saber si por comprensiva o por segregada, vuelve a estar entre los países con menor distancia entre clases, después de Corea, Japón y los escandinavos.

En fin, podemos decir que aunque las diferencias en igualdad son mayores que en eficacia, *todos los sistemas educativos producen aproximadamente la misma igualdad*, siendo más notables las diferencias entre países que entre sistemas.

5. RIVALIDAD POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD

Apenas, pues, se ven diferencias entre sistemas, apenas se ven diferencias entre países. A no ser que quieran verse. La rivalidad política inventa diferencias donde no las hay, inventa incluso hechos (construcción social de la realidad lo llaman ahora sus apologetas, y la defienden con el argumento de que

todo el mundo lo hace). Desgraciadamente para la enseñanza, son cada vez más los asuntos que van escapando del control de los políticos nacionales, gracias a la globalización y a la Comunidad Europea. Desgraciadamente porque privados de la inflación y los tipos de interés, los políticos recurren cada vez más a la educación para hilvanar sus discursos ante los electores. Y para presentarse con un mensaje claro y distinto necesitan frases redondas, como ese 30% de fracaso escolar que nadie sabe de dónde se ha sacado el MEC, pero sobre lo que nadie pregunta porque al fin y al cabo el MEC es el MEC, y porque por otro lado los datos así avivan la polémica. En el fragor de la batalla mediática y publicitaria todos mienten porque se ven obligados a disparar con su artillería más gruesa. Al cabo, el PSOE espera que se movilicen contra la LOCE todavía más estudiantes de los que se movilizaron contra la LOU.

Los hechos son las primeras víctimas, no ya de los políticos, sino también de los expertos. Pues tampoco los expertos tienen muchas posibilidades de hacerse oír si no dicen cosas sonoras y, sobre todo, cosas que alguno de los contendientes quiera oír. Hay decenas de expertos diciendo a los políticos que la educación es crucial para el futuro y que por tanto también lo son sus políticas educativas (lo primero es cierto, lo segundo no). Hoy por ejemplo leo en la prensa las opiniones de tres de ellos. Como se trata de El País, al menos dos avisan de las consecuencias catastróficas de la separación de los alumnos. Pero el ABC tampoco tiene ninguna dificultad en encontrar ilustres plumas que avisan de la hecatombe que están provocando los igualitarismos de medidas del progresismo trasnochado.

‘La segregación de alumnos refuerza la distancia social, algo catastrófico’, parece haber dicho François Dubet, Director Adjunto del Centro de Análisis Sociológico de Francia, en una conferencia en Bilbao, invitado por el Departamento Vasco de Educación. La razón: ‘Existe una ley sociológica y educativa que dice que si juntas a todos los alumnos más débiles, la tendencia es a que se vayan convirtiendo en más débiles’. En la página de enfrente aparece Andreas Schleicher, director del proyecto PISA, abundando en lo mismo. ‘Repetir curso no hace mejorar a los alumnos’, reza el titular. Y dentro: “En Alemania, Austria o Hungría, donde a los alumnos se les separa a los 10 u 11 años, se produce una gran disparidad en el rendimiento de los estudiantes. Además, ninguno de estos países tienen un alto rendimiento académico. Es difícil juzgar el potencial de una persona a una edad muy temprana. Los alumnos que están en los peores itinerarios acaban atrapados en un círculo vicioso del que no pueden escapar el resto de sus vidas. La idea de estos sistemas es agrupar a los estudiantes según su capacidad, pero lo que ocurre en la práctica es que acaban agrupados según su procedencia social”.

¿Puede haber mayor autoridad que el director del Proyecto PISA sacando lecciones del proyecto PISA?. Y sin embargo, parece que las conclusiones del Dr. Schleicher están bastante sesgadas por un cantante *parti pris* a favor de los agrupamientos por edad y no por niveles de desarrollo. Para empezar, el lector mismo puede contrastar con los datos la afirmación de que los sistemas separados producen gran desigualdad y no muy buenos resultados. El Dr. Schleicher se está refiriendo precisamente a los datos del Informe PISA que he transcrito algo más arriba. Es posible, desde luego, interpretar estos datos como lo hace el Dr. Schleicher, pero se trata de una interpretación parcial, de una verdad a medias. Para ser respetuoso con los hechos, hay que añadir de inmediato que los sistemas comprensivos *no nórdicos* producen tanta o mayor desigualdad y resultados no mucho mejores. (En todas las cuestiones de política social, es muy conveniente tener en cuenta el principio fundamental de que en los países escandinavos todo funciona mejor).

Las dos afirmaciones siguientes del Dr. Schleicher no son resultados del informe PISA, sino las dos proposiciones sociológicas que con mayor pertinencia arroja la izquierda contra la derecha desde hace unos treinta años. 1. Que la selección académica es en realidad selección social y 2. Que el fracaso escolar conduce a la marginación social. Dicho más crudamente, la derecha crea itinerarios para que los hijos de los pobres, que acaban siempre en el peor, no salgan de pobres.

Las dos afirmaciones son falsas. La selección académica es en realidad selección académica, no es selección social. Es cierto que tiene, en su origen, algo de verdad. Existe, efectivamente, una correlación entre origen social y rendimiento académico. Conozco esta correlación bastante bien, debido sobre todo al hecho de que me he pasado media vida estudiándola. Es una correlación relativamente débil, normalmente de 0,3, por debajo incluso en los países nórdicos y cercana al 0,2 en Corea y Japón, aunque en ciertos países (los centroeuropeos, pero también Gran Bretaña) llega a 0,4, como puede comprobarse de nuevo en el Informe PISA (anexo 2), que la ha calculado con suma competencia por países. Esto significa que cuando más el 16% de las desigualdades de aprendizaje en las edades que estamos estudiando se deben al origen social y que el 84% restante de la desigualdad es debida a factores que no tienen nada que ver con la procedencia social del alumno. Por tanto, cuando se agrupa a los alumnos según su capacidad se trata en realidad de una agrupación cien por cien académica que arrastra, a consecuencia de

la mencionada correlación, un componente digamos que a lo sumo 15% social. Aunque en realidad, no importaría que la correlación fuera más alta: la selección académica nunca sería selección social 'en realidad', sino sólo como subproducto. ¿O se pretende realmente suprimir los exámenes porque algunos –la izquierda creía antes que los hijos de los señoritos, ahora parece creer que los hijos de los obreros- no son capaces de aprobarlos?. Felizmente, incluso en el antiguo sistema, lo que en cualquier aula de BUP o de FP en realidad se encontraba era una mayoría de hijos de maestros, administrativos, tenderos, agricultores y obreros.

Además de la falacia de dar la parte por el todo, una correlación por una correspondencia plena, se comete otra más grave todavía, la de fingir que los sistemas comprensivos no seleccionan. Pero sí seleccionan, y como además seleccionan más tarde, hacen una selección más brusca y más dura. Por ejemplo, en España se agrupaba a los alumnos de catorce años en dos, Bachillerato y FP. Ahora no se los separa hasta los 16, pero se los divide en tres, Bachillerato, FP y garantía social (o nada). La prueba definitiva de la intensidad de la selección son los porcentajes que pasan a los niveles educativos siguientes. Está por ver todavía, pero puede predecirse que con la LOGSE continuarán Bachillerato más o menos tantos como antes, pero menos FP, que se ha hecho más selectiva.

La idea de que el fracaso escolar o los itinerarios inferiores conducen a trampas sin salida y a la exclusión social es más falsa todavía que la anterior. Se basa también en la confusión interesada y sesgada de la parte por el todo. Con la mejor de las intenciones, la de animar a los jóvenes a estudiar y aplicarse, se les da una vuelta por el mundo para que vean pobres, presos, mendigos y vagabundos. Casi todos ellos, se les dicen, fracasaron en la escuela, así que saca por ti mismo la conclusión. El problema con esta lección ejemplar es que si los jóvenes la aceptan merecen fracasar en la escuela, por no darse cuenta de que están ante una falacia del tipo 'Los gatos son mortales, Pepe es mortal, luego Pepe es un gato'. De hecho, la inmensa mayoría de los analfabetos y de la gente con estudios primarios, si bien más pobres que los abogados del Estado, están tan socialmente integrados como ellos. Hay que estar instalado en el más rancio de los clasismos para llamar trampas sin salida a las opciones académicas que llevan a profesiones manuales.

Ese clasismo tan propio de los profesionales, que en el fondo de su alma consideran degradante el trabajo manual, es por desgracia la única verdad de una afirmación tan extendida. Los itinerarios, refleja un gráfico difundido estos días por Internet, separan a los alumnos en tontos, que serán barrenderos etc, aceptables, que serán mecánicos etc, (ambos también pueden llegar a delincuentes, si no encuentran trabajo) y listos. No se nos dice qué harán los listos (¿lo normal, quizás?), sólo que serán *servidos* (sic) por los anteriores. Y todavía no es lo peor este clasismo, sino la hipocresía de ligar los itinerarios escolares con la división de la gente en profesiones, dando a entender además que esta odiosa división es culpa del PP. ¿Es que donde no hay itinerarios no hay barrenderos, mecánicos ni delincuentes?. ¿O los hay igualmente, aunque sin la catástrofe de la distancia social?. ¿O quizás la escuela comprensiva logra convertir a los tontos en ingenieros y a los listos en barrenderos?. ¿O es que, mejor aún, borra las diferencias entre unos y otros y abole en general toda la división del trabajo?.

No todo el mundo, sin embargo, sacan conclusiones 'comprensivistas' de estos prejuicios pseudo-sociológicos. Así se ve en el tercer artículo del que antes mencioné, uno de Ignacio Sotelo, Catedrático excedente de Sociología. Para empezar el título, 'Catástrofe en la educación'. Y no, no trata de España, trata de Alemania. También allí hay catástrofe, y nada menos que desde la Primera Guerra Mundial. Síntomas muchos, pero el último, una bomba, el Informe PISA. Alemania ha quedado en el puesto 21, tras España, en el 18, y esto de un total de 31 países. Pero está de los primeros en correlación entre estudios de los padres y resultados obtenidos por los hijos, lo que indica mayor desigualdad además de menor aprendizaje. Idea-remedio: 'desarrollo sistemático de la calidad'. Gran idea. Aunque no es suya, es de Renate Jürgens-Pieper, ministra (socialista) de Educación y Cultura de la Baja Sajonia. Hace falta por lo menos una ministra para que se le ocurra desarrollar la calidad para mejorar las cosas. El secreto está en el cómo piensan los socialdemócratas alemanes mejorar el sistema educativo. ¿Acaso implantando definitivamente las minoritarias *Gesamtschule*, o escuelas comprensivas, con carácter general?. No precisamente, según dejan entre ver estos dos párrafos: 'Y si es cierto que para mejorar la calidad es indispensable trazar distintos itinerarios, no es menos esencial que los alumnos de distintos colegios permanezcan en contacto'. (sic). O bien, 'una política educativa que aspire a la igualdad de oportunidades sólo tiene sentido si se consigue manteniendo una alta calidad de la enseñanza, necesariamente selectiva'. Es un consuelo que sea tan solo una ideología local (bien que bastante extendida) ese delirio de que manteniendo a toda costa en la misma clase a todos los alumnos de la misma edad desaparecen las desigualdades educativas e incluso la misma división del trabajo. Por lo menos los alemanes piensan lo contrario.....

Si la segregación no tiene las catastróficas consecuencias que le atribuyen algunos expertos, tampoco tienen la selección y los itinerarios las virtudes que dicen los expertos del PP. No van a poner a los quiceañeros españoles de campeones de la Liga Internacional de Lectura, ni van a desterrar las faltas de ortografía de sus exámenes, ni a enriquecer sus espíritus con lo mejor de las humanidades clásicas, ni a inundar las escuelas de cultura del esfuerzo; ni siquiera, ¡ay! puede que mejoren las perspectivas de los profesores de Latín y Griego, y desde luego, no las de los catedráticos de Bachillerato, que ni aún especializando los centros en el itinerario más académico, van a tener fácil retornar a su antiguo aislamiento de los peores alumnos. Los itinerarios no tienen estos efectos más, repito, que la uniformidad, por mucho que los partidarios de la uniformidad invoquen en su apoyo la ciencia social y los de los itinerarios ni siquiera sepan que hay ciencia social en que apoyarse.

6. POR QUÉ ESTAR CONTRA LA LOCE

Una Ley innecesaria e inefectiva, ¿qué motivos hay para combatirla?. Precisamente por eso, por innecesaria y prescindible. Veo al menos tres buenas razones para oponerse a la tendencia a que cada partido haga su Ley y monte sobre ella política espectáculo, arrastrando a lo mismo a la oposición. Como sociólogo, la más importante me parece el riesgo de distorsión sistemática, incluso institucionalizada, de la realidad social y del funcionamiento de la enseñanza que suele llevar consigo la publicidad política actualmente. Es lo que he intentado explicar en las líneas anteriores. Como ciudadano, tengo sin duda que preocuparme ante todo por las concesiones que puedan obtener los grupos de presión afines al partido del gobierno, como la obligatoriedad de la religión o las subvenciones a colegios sin coeducación. Como profesor, lo más grave de la presunta LOCE es, sin duda, que eleve de rango jurídico la práctica de reglamentar la didáctica que inauguró Villar Palasí en los setenta mediante órdenes y continuó el PSOE en los noventa mediante decretos. Al dar rango de Ley a las discusiones sobre didáctica, agrava de modo intolerable la vieja tradición de expropiar a los profesores la facultad de decidir cómo enseñar (quizás deba subrayar que dejó fuera el qué enseñar) y de cómo organizar a los alumnos para la enseñanza. Facultad esta que constituye la misma esencia de la (nótese la redundancia) profesión de profesor.

29-5-02

Julio Carabaña

Catedrático de Sociología, Facultad de Educación, UCM.