

PRIMERA LAGUNA: La Inversión en Educación

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

Realidad actual: España, en la cola de la UE en gasto por alumno

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

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

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

¿Qué propone el MECD?

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

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

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

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

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

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

SEGUNDA LAGUNA: LA SEGREGACIÓN

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

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

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

Desde el Gobierno, se pretende conseguir la elevación de la calidad educativa **endureciendo los niveles de exigencia en los estudios**¹, potenciando los controles (PGB, supresión de la promoción automática, expulsando del itinerario elegido al alumno que repita dos veces un curso...), que seleccionarán lo más tempranamente posible a los alumnos. Se basan para ello en el argumento no fundamentado de que un mayor nivel de exigencia implicará un mayor nivel de “esfuerzo” por parte del alumnado.

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

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

¹ Hemos de recordar también que este proceso ya se inició con los Decretos del Currículo, que han aumentado los contenidos de la Secundaria y Bachillerato hasta la sobredosis.

TERCERA LAGUNA: LAS REPETICIONES

Promoción y Titulación (Repeticiones)

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

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

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

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

Y entrando en el fondo de la cuestión sobre la **incidencia de la repetición de curso en la motivación y esfuerzo de los alumnos**, la OCDE (*Superando el fracaso en la escuela, 1998*) reconoce que “*las repeticiones de curso son contraproducentes y no suponen ningún apoyo a los alumnos. La repetición normalmente desanima a los alumnos para seguir en los estudios.*” La repetición afecta a la confianza que tiene el alumno en su capacidad de aprendizaje (“sentimiento de incapacidad adquirida”). El prejuicio es más grave en la medida en que profesores, padres y condiscípulos imputan los problemas escolares a la capacidad intelectual del alumno y conciben la inteligencia como algo innato. En resumen, el niño aprende a interpretar las dificultades no como obstáculos que superar, sino como la prueba misma de su ineptitud. El fatalismo y la renuncia están al final de este proceso.

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

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

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

Otros aspectos a tener en cuenta:

- las deficiencias observadas en las prácticas actuales de promoción y titulación tal vez hagan necesario plantearse correcciones de estos mecanismos para paliar en lo posible

los subjetivismos de la Juntas de Evaluación y las estériles discusiones en las interpretaciones de muchas normativas cargadas de ambigüedad.

- La obtención del título de Graduado en Secundaria debe estar condicionada a la decisión de la Junta de Evaluación, evitando que la decisión de un solo docente pueda impedir la obtención de dicho título.

CUARTA LAGUNA: LA REVÁLIDA

PRUEBA GENERAL DEL BACHILLERATO

Puede compartirse la necesidad de una prueba externa a los centros al final del Bachillerato, que sirva para dar una cierta homogeneidad a los estudios de los distintos centros y como criterio de acceso a las facultades con plazas limitadas.

Sin embargo, introduce algunos factores de distorsión en el sistema educativo:

- a) desvirtuará los objetivos del Bachillerato, que se encaminarán casi exclusivamente a la superación de esta prueba. El Bachillerato sufriría una especie de esquizofrenia entre su carácter preparatorio para la prueba de acceso y su voluntad de ser un nivel educativo con fines educativos específicos. Los centros pueden convertirse en especialistas en enseñar a pasar exámenes; las escuelas dejarán de ser centros de aprendizaje.
- b) tras la reválida, los alumnos tendrán que superar una segunda prueba que será decidida por las Universidades a las que quieran acceder (LOU).
- c) Se convierte en un mecanismo de selección con consecuencias directas sobre el futuro de los alumnos. ¿Qué pasará con los alumnos que completen el Bachillerato y no superen la reválida?

Para que cumpla sus fines y palie en lo posible esas distorsiones sobre el Bachillerato, la prueba debería reunir una serie de garantías:

- Debería ser principalmente una prueba de madurez sobre las competencias adquiridas a lo largo del Bachillerato y no un aprueba de contenidos sobre cada una de las asignaturas de los dos cursos de Bachillerato.
- Debe garantizarse la titulación del Bachillerato con independencia de los resultados de la prueba y garantizar que ningún alumno que quiera permanecer en el sistema educativo sea excluido de él. No se puede supeditar el trabajo de dos cursos académicos a una prueba.

QUINTA LAGUNA: LOS ITINERARIOS

🗑️ ¿Qué propone la Ley de Calidad?

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

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

🗑️ ¿En qué argumenta el MECD la propuesta de itinerarios?

a) Justificación técnica: “sistema de oportunidades”

El discurso ministerial para implantar los itinerarios se basa en la necesidad de ofrecer oportunidades educativas a todos los alumnos que les permitan desarrollar todas sus potencialidades, especialmente a los más desfavorecidos.

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

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

El análisis de esta propuesta debe centrarse no sólo en lo que aparentemente dicen las palabras, sino la realidad que esconden. Podrían aceptarse los itinerarios si ello significase sólo que alumnos con capacidades y motivaciones distintas recorren su escolaridad a distintos ritmos, y si los “refuerzos” permitiesen a los más “lentos” recuperar su retraso para acceder finalmente a las mismas competencias que los más rápidos. Sin embargo, los itinerarios propuestos por el MECD –unidos a las medidas de promoción (repeticiones)- conducen a agrupaciones permanentes.

A pesar del eufemismo de la flexibilidad, los itinerarios determinan la salida de los alumnos al terminar la escolaridad obligatoria en una u otra dirección:

- Se afirma que los itinerarios no segregan porque conducen a un mismo título. Ese no es el problema, sino las posibilidades reales que tienen después los alumnos que han optado –o se les ha obligado a optar por sus rendimientos²- por uno u otro itinerario.

² Cada curso podrá repetirse una sola vez. En caso de tener que volver a repetir, el Equipo de Evaluación podrá decidir su incorporación a un grupo de refuerzo o a un itinerario más adaptado a sus condiciones.

- Los alumnos integrados en grupos de refuerzo en 1º o 2º de la ESO –si repiten- son dirigidos a la iniciación profesional, sin posibilidad de incorporarse a itinerarios.
- Los itinerarios son un camino sin retorno. El cambio de itinerario (flexibilidad) tiene escasa viabilidad en la práctica, excepto de bajada: el que repita podrá cambiar a un itinerario “inferior”. El cambio de itinerario voluntario exige al alumno un considerable esfuerzo –si no la repetición de curso- para recuperar las carencias del curso anterior en la opción no cursada

Si se separa a los alumnos por rendimientos, los que más capacidad tengan la seguirán teniendo, pero los que vayan más retrasados irán peor, porque a esa edad defenderán el rol que se les adjudique, y si se les pone el sello de torpes y conflictivos se comportarán como tal.

b) Las evidencias internacionales

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

¿Qué dicen las evidencias internacionales?

- La mayoría de los países de la Unión Europea tienen una educación secundaria obligatoria comprensiva, potenciando la optatividad del alumno.
- El Informe PISA, tan querido –y manipulado- por el Gobierno no sólo realiza un ranking internacional de los países. También recoge que:
 - Diversidad = desigualdad social. Los rendimientos de los alumnos –medio utilizado para clasificar en itinerarios- están en relación directa con su entorno socioeconómico.
 - ¿Itinerarios = calidad? Calidad no es incompatible con equidad. Los sistemas selectivos no sólo obtienen peores resultados medios en las comparaciones internacionales, sino que tampoco engendran un porcentaje más alto de alumnos “excelentes”. La formación de los alumnos más dotados no se logra necesariamente a costa de incrementar las desigualdades.
 - Los sistemas selectivos aumentan el fracaso escolar real, dejando alumnos fuera conforme se avanza en el sistema. Los casos alemán, húngaro, belga... muestran que un porcentaje muy elevado de jóvenes –muy superior a la media del resto de los países europeos- finaliza la educación obligatoria sin adquirir las capacidades básicas.
 - La OCDE acaba recomendando evitar la discriminación de los sistemas de selección del alumnado y reducir la segregación dentro de las escuela, lo que incluye eliminar la separación de los alumnos por capacidades en distintos itinerarios.
- Pero no es necesario salir fuera cuando tenemos una experiencia cercana. El Gobierno Vasco ya experimentó las agrupaciones por rendimiento en los años ochenta (Mondragón) con un rotundo fracaso, por lo que fue pronto abandonada.

c) La opinión del profesorado

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

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

Porque estamos buscando fórmulas que nos permitan resolver los problemas del aula y no se nos dan otras soluciones. Los profesores nos vemos desbordados por la heterogeneidad de las aulas (“*nos han cambiado el contrato*”) y no vemos otra salida que separar a los alumnos por itinerarios, ante la ausencia de medidas alternativas desde la administración. Pensamos que lo que venga no puede ser peor.

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

¿A dónde llevan los itinerarios?

Los itinerarios no solamente no pretenden paliar el fracaso escolar, sino que lo consideran inevitable. A partir de esta concepción, las capacidades de los alumnos sancionan las diferencias y penalizan el origen de los alumnos.

Invitamos a plantearnos unas cuantas cuestiones, y a analizar la verdadera trampa que esconden los itinerarios:

1. ¿Qué alumnos van a componer el grueso de los itinerarios residuales?

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

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

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

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

La propuesta de itinerarios -unida a medidas como la “especialización curricular” de los centros, el expediente académico como criterio de admisión de alumnos y la posible introducción de los conciertos “parciales”³- acentuará las diferencias entre los centros educativos.

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

³ El MECD está barajando la posibilidad de los “conciertos parciales”. Los centros que reciban una financiación parcial presumiblemente no estarán afectados por las normas de admisión de alumnos. Es decir, podrían esquivar la obligatoriedad de admitir a todo tipo de alumnos y cobrar cuotas.

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

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

El efecto del entorno individual sobre las posibilidades educativas del alumno se verá así reforzado por las características de las escuelas. El entorno socioeconómico familiar de los estudiantes influye en su rendimiento; pero, además, el impacto agregado del entorno socioeconómico de todos los alumnos enrolados en una escuela puede también influir en los estudiantes. La manera en que los estudiantes son asignados a las escuelas, y a itinerarios dentro de las mismas, tiene significativas implicaciones para las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje en las escuelas, y en consecuencia, para los resultados educativos. Las escuelas con un elevado nivel socioeconómico entre sus alumnos tienden a tener varias ventajas: tienen probablemente un gran apoyo de los padres, pocos problemas disciplinarios, mejores relaciones profesor-alumnos, y en general un clima escolar orientado hacia rendimientos más altos. Un “efecto contextual” asociado con alto status socioeconómico puede tener el origen en interacciones de iguales con alumnos más brillantes trabajando con otros; presión y competición entre iguales y las expectativas de acceso a estudios universitarios juegan también su papel.

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

3. *¿Cómo se va plantear el trabajo con los “grupos de refuerzo” e iniciación profesional?*

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

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

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

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

🗨️ *¿Cuál es nuestra propuesta? Atención a la diversidad y optatividad*

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

La diversidad es un eufemismo que de hecho está escondiendo la desigualdad. Dado que hay desigualdad en el punto de partida, no se instaura la equidad con tratamientos igualitaristas, sino ayudando más al que parte de una posición peor. Aunque el tratamiento de la diversidad resulte difícil, y no siempre se vean los resultados, no por ello debe cerrarse

posibilidad alguna para que los alumnos sean cuáles sean sus desventajas (sociales, culturales, étnicas, económicas...) desarrollen el máximo de sus capacidades.

Se trata también de evitar los efectos socialmente discriminatorios de la selección temprana entre alumnos de distinto origen y condición; prolongando el tronco común, se igualarán las oportunidades de los privilegiados y los desfavorecidos.

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

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

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

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

SEXTA LAGUNA: EL VERDADERO INFORME PISA. PROPUESTAS DE CALIDAD.

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

Si el MECD quiere afrontar realmente el reto de la calidad de enseñanza debería comenzar por leerse –sin instrumentalizarlos como coartada- los informes de la OCDE y de la Comisión Europea (para algo los paga) y buscar en ellos los factores que inciden en la calidad del sistema escolar –éste es el verdadero impulso que guía dichos informes, no el hacer un ranking de países-. La ministra y su equipo, además de ignorancia al redactar la ley, demuestran no ser buenos alumnos. Dedicar poco tiempo al estudio y ni siquiera se han detenido a ojear lo que dicen los informes internacionales: Pisa, Indicadores de Calidad de la Comisión Europea, Education at Glance... Por no leer no leen ni sus propios informes del INCE.

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

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

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

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

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

. fomentar las actividades de apoyo y refuerzo y de recuperación de asignaturas suspensas.

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

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

- ◆ **Reducción del número de alumnos por grupo** (no confundir con ratio profesor/alumnos), y del número total de alumnos que tiene que atender un profesor
- ◆ La **motivación del profesorado** debe venir a través de medidas que supongan una verdadera mejora de las condiciones laborales: acceso a la función docente, reconocimiento de las tutorías y funciones de coordinación en los centros, reducción de la docencia directa a los mayores de 55 años.
- ◆ Potenciar **la configuración de claustros estables** y reducir la inestabilidad de 4l profesorado (desplazados, expectativa...)
- ◆ Todo lo anterior conlleva el **establecimiento de plantillas mínimas de profesorado** para los distintos tipos de centros. Y adecuación de las plantillas a las necesidades educativas de cada centro.
- ◆ Impulsar la **formación del profesorado**. La formación inicial debe alcanzar el grado de licenciatura en magisterio y formación pedagógica en Secundaria. La formación permanente debe estar guiada por las necesidades de los centros educativos.
- ◆ **Autonomía de los centros educativos**, con oportunidades para impulsar el proyecto educativo del centro. Esto exige:
 - . la dotación de recursos humanos y materiales necesarios para llevarlos a cabo.
 - . la participación democrática de la comunidad educativa, sin imposición de liderazgos externos, en la gestión del centro.
 - . la reducción de la burocracia. Los documentos que se elaboren en el centro deben responder a las necesidades de la realidad educativa.
- ◆ **Corregir la concentración del alumnado con mayores dificultades que se produce en algunos centros educativos**. La escuela pública no puede convertirse en recogida de alumnos rechazados por la enseñanza privada (problemáticos, con rechazo al sistema escolar). Debe impedirse que ningún centro –público o privado- sostenido con fondos públicos seleccione a su alumnado.
- ◆ Mejorar la **infraestructura** de los centros: talleres, aulas específicas... El espacio donde se realizan las actividades educativas facilita o dificulta la convivencia y el aprendizaje.
- ◆ Impulsar planes de mejora de la convivencia en los centros y las **actividades complementarias y extraescolares** como forma de convivencia y mejora de las relaciones. Los sentimientos positivos de los alumnos hacia el centro educativo son importantes. Si los estudiantes llegan a implicarse en su currículo escolar o en actividades extracurriculares y desarrollan fuertes lazos con otros estudiantes y profesores, es más probable que mejoren sus resultados. Rendimiento y actitudes hacia la escuela tienen relaciones recíprocas: a los estudiantes les gusta lo que hacen bien y hacen bien lo que les gusta.
- ◆ La necesaria la **implicación de otras instituciones** para la resolución de problemas que no tienen su origen en el marco escolar. Apoyar a los centros con profesionales especializados en el campo social.

<http://pisa.oecd.org>

Competencia lectora, cultura matemática y científica de los alumnos de 15 años de los países de la OECD

www.eurydice.org

Cifras e informes sobre el estado de la educación en los países de la UE