



La Ley de Calidad en la recta final

1) La argumentación de la necesidad de esta Ley

- a) El fracaso escolar
- b) Los “niveles” del alumnado
- c) El “deterioro de la convivencia escolar”

2) Las doctrinas en las que se apoyan

3) Las medidas concretas de la “Ley de Calidad”

- 3.1 La reválida (prueba general del bachillerato)
- 3.2 La ESO con itinerarios cerrados
- 3.3. Evaluación, promoción de curso, repetición y titulaciones
- 3.4. El papel de las direcciones
- 3.5 Sobre la inmigración
- 3.6. La función docente
- 3.7. Privada, criterios de admisión del alumnado, especialización curricular
- 3.8. Educación Infantil
- 3.9. Educación primaria
- 3.10. Supresión del Bachillerato Tecnológico
- 3.11. La religión en la escuela

4) Valoración global del proyecto

5) Para mejorar la calidad de la enseñanza

- 1) Incrementar los recursos dedicados a la Educación, utilizarlos para la integración
- 2) Mitigar el malestar docente
- 3) Incrementar la autonomía de las Comunidades y de los centros
- 4) Medidas que incidirían realmente en la mejora de la calidad

6) Exigimos la retirada del proyecto

La Ley de Calidad en la recta final

El 26 de Julio, el Consejo de Ministros aprobaba el proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Ha sido ya remitido al Parlamento de Madrid para iniciar los trámites pertinentes. Si se realiza todo el proceso a las velocidades últimamente acostumbradas, es probable que pueda ser aprobado hacia finales de noviembre o principios de diciembre.

En el proyecto se introducen ciertos cambios respecto a textos anteriores. Los principales, serían los siguientes:

- Los Programas de Iniciación Profesional se reestructurarán y darán opción a obtener el título de ESO. Queda así más claro aún su carácter de itinerario segregado.
- El alumnado que no apruebe la reválida de Bachillerato podrá acceder a la Formación Profesional de grado superior mediante una prueba específica.
- Se introduce la posibilidad “excepcional” de que el alumnado pueda obtener el título de ESO, “aunque le falte alguna asignatura por aprobar”.
- Se recoge expresamente la financiación de los centros privados en el ciclo 3-6 años.
- Se elimina la preferencia de los catedráticos-as para impartir Bachilleratos y ciclos de grado superior, aunque no el resto de sus privilegios.

Además de estos cambios, y algunos otros de menor relevancia, se ha añadido una extensa “exposición de motivos” en la que tratan de justificar la necesidad de esta Ley. La redacción de esta introducción es bastante más cuidada que otras veces y no recoge el tipo de barbaridades a que nos han acostumbrado. La Ministra ha encontrado quién le escriba. Los contenidos, sin embargo, apenas han cambiado. Expuestos con mayor o menor suavidad, las razones siguen siendo las mismas que recogieron en el primer Documento de Bases. Un buen resumen de los contenidos de la Ley nos lo proporcionó el diario ABC del sábado 11 de mayo que los resumía así en sus titulares de portada: “La Ley de Calidad recupera los valores históricos de la educación”, “Entierra la LOGSE y rescata la reválida, la repetición de curso y la Religión como asignatura, además de la gratuidad en Infantil”.

Dada la extensión y complejidad de los temas abordados, en muchos puntos no hemos tenido más remedio que resumir y realizar una crítica bastante sintética. Nuestra intención es seguir fomentando el debate en el seno de la comunidad escolar, debate que debería ayudar a impulsar la respuesta social contra esta ley regresiva.

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

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

Nada de esto se recogía en el “Documento de Bases”, ni en el “Anteproyecto”, ni en el Proyecto ahora presentado. La “exposición de motivos” no añade ningún argumento nuevo. Por ello, mantenemos globalmente el diagnóstico sobre la situación del sistema educativo que hacíamos en el “Libro Negro de la Contrarreforma”.

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

1) LA ARGUMENTACIÓN DE LA NECESIDAD DE ESTA LEY

Los argumentos fundamentales con que han venido justificando la necesidad de la Ley, utilizados en el implacable bombardeo mediático de los últimos años e incluidos en el Documento de Bases, se pueden reducir a tres: que más del 25% del alumnado no obtiene el título de ESO, las “significativas carencias que en términos de conocimiento muestran nuestros alumnos” y “el deterioro del clima de convivencia y esfuerzo en los centros y en las aulas”. Se podría hablar largo y tendido de cada una de las cuestiones. Vamos a abordarlos de uno en uno.

a) El fracaso escolar

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

Desde este punto de vista, los indicadores del Estado Español, analizados sin perspectiva histórica, son preocupantes: el índice de alumnos que abandonan el sistema educativo sin conseguir el título de secundaria (un 27%) está por encima de media de la OCDE (en torno al 20%, cifra muy similar a los de la CAPV).

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

En primer lugar, porque *los intentos de comparación de porcentajes de sistemas educativos diferentes son tramposos*: las exigencias de los programas, los modelos de evaluación... varían según el sistema educativo de que se trate. El ejemplo de los países nórdicos (menos de un 10% de abandono escolar tras la secundaria obligatoria) está ligado a mecanismos menos selectivos y a la gran importancia de la educación de adultos.

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

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

Los datos de logro escolar son hoy mucho más positivos que en tiempos recientes. Sin remontarnos muy lejos en el tiempo, en el curso 96/97 acabaron sus estudios de 2º de BUP un 83,1%, de 2º de FP un 53,0%. Es decir, *la tasa de fracaso escolar en la ESO es menor que el conjunto de BUP y FP*, y eso sin tener en cuenta que muchos alumnos-as no accedían a la secundaria, abandonando el sistema educativo tras cursar la EGB.

Según datos del propio MEC, recogidos por el Instituto Idea, en 1989 el 37% de los estudiantes no alcanzó los objetivos marcados hasta los 16 años, mientras que en 1999 lo consiguió el 23,6%. Ello supone un recorte del 13,4% en diez años.

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

A pesar de que la perspectiva histórica relativiza los datos del fracaso escolar, repetimos que es urgente hacerlo frente. Es indudable que el hecho de que alrededor del 27% del alumnado no consiga la titulación de ESO es sumamente preocupante. Acertar con las soluciones requeriría poner rostro al frío dato estadístico: qué sectores sociales están incluidos en él y cuáles son los tipos de familias afectadas. Exigiría un estudio riguroso de las causas de ese fracaso y el porqué de su reparto tan desigual por centros y zonas. Gran parte de los alumnos-as de bajo rendimiento escolar dispone de unas capacidades intelectuales suficientes para superar con éxito las exigencias educativas. Aquí es donde entra en juego la repercusión del entorno socioeconómico del alumnado, el factor, según todos los estudios, de mayor incidencia en los resultados académicos. Según un estudio realizado por el Instituto Idea entre alumnos-as de garantía social, el 72% de ellos procede de un contexto socioeconómico bajo. Es llamativa la gran distancia entre este porcentaje y el de estudiantes que fracasan estando su familia en una situación algo mejor (contexto sociocultural medio-bajo), el 13%. “Hay una clara barrera entre el 25% de la población situada en el contexto más bajo y el resto. Los poderes públicos deben concentrar su esfuerzo en los centros que escolarizan a esos alumnos”, concluye el director de dicho instituto.

El fracaso escolar no es tan sólo un fenómeno educativo, sino que tiene consecuencias sociales relevantes. A menudo conduce al fracaso social y conlleva el riesgo de exclusión social. Los jóvenes con una cualificación insuficiente tienen más probabilidad de ser excluidos del mercado laboral o de ser relegados a puestos precarios, y de padecer aislamiento y escasa participación social. El fracaso escolar cuestiona la cohesión de la sociedad. Esto nos hace reafirmarnos en la necesidad de defender de forma contundente el derecho de todos los jóvenes a la educación y de frenar los mecanismos generadores de la exclusión educativa.

El informe PISA es muy revelador acerca de la incidencia del modelo educativo en la superación o agravamiento del fracaso escolar. En la clasificación de los alumnos-as por su nivel de capacidad lectora, el 18% de media de los jóvenes de la OCDE sólo son capaces de realizar tareas de lectura muy básicas. En estos niveles de “peores lectores” sólo se encuentran un 14% de los y las jóvenes del Estado, frente al 23% de Alemania, el 20% de Suiza o el 19% de Bélgica, países con sistemas educativos segregadores.

b) Los “niveles” del alumnado

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

Para empezar habría que clarificar qué se entiende por “nivel” y cómo se mide. No es una cuestión sencilla, a menos que el “nivel” se reduzca a conocimientos memorísticos o a la aplicación de las reglas ortográficas. Tendríamos también que matizar el alcance real de lo que se está midiendo en los datos aireados, porque las evaluaciones se suelen basar en pruebas objetivas tipo test con las que es imposible recoger el conjunto de las habilidades del alumno o alumna. Por otro lado, es muy estrecha la relación entre el nivel cultural de cada alumno-a y el de su medio familiar. Habría que analizar, por tanto, si en cada caso es menor, similar o superior al de sus progenitores y, lo que es aún más complicado, la parte que le corresponde en ello al sistema educativo. Para terminar, tendríamos que observar también la evolución en el tiempo de ese “nivel”, si se mejora o se camina hacia atrás, con datos objetivamente comparables. Todos los estudios que se citan a continuación habría, por tanto, que tomarlos con las prevenciones enunciadas.

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

Los resultados que obtienen los alumnos-as a los 15 años no se cuentan entre los mejores de los países de la OCDE: de 31 países, se sitúan en la posición 18 en habilidad lectora, en la 23 en matemáticas y en la 19 en ciencias, con puntuaciones ligeramente por debajo de la media. A pesar de ello, no están lejos de los de algunos países que los han celebrado (Francia, Austria...), ni tan distantes de la media de la OCDE. Por encima del Estado Español están los países nórdicos (Finlandia, Suecia), asiáticos (Japón, Corea) y anglosajones (Australia, Canadá, Reino Unido, Nueva Zelanda), culturas –orientales y luteranas- donde priman otros valores sociales y un férreo control sobre los menores. El alumnado del Estado se encuentra por delante del de los países mediterráneos (Italia, Grecia, Portugal), y de algunos de Europa central y oriental (Alemania, Hungría, Polonia, Rusia...). El resultado obtenido de lo relativamente poco que se invierte en la enseñanza secundaria es como mínimo notable.

La interpretación de los resultados es aún mejor si consideramos el progreso realizado en los últimos años. En las pruebas similares realizadas por la OCDE en 1994 en 41 países (*TIMMS*, “Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias”), con alumnos de 7º y 8º de EGB, España ocupaba el puesto 31 en Matemáticas, delante sólo de Grecia y Portugal dentro de los países europeos. El progreso, en pocos años, ha sido considerable.

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

A pesar de estos datos contrastados, está muy extendida socialmente y entre el profesorado la idea que “los alumnos-as cada vez saben menos”. La afirmación de la bajada de los niveles es un argumento recurrente históricamente (Platón, escolástica medieval...). Siempre hemos oído a las generaciones de profesores-as que nos han precedido quejarse del nivel de sus alumnos-as, sin que hayamos podido constatarlo científicamente. Sin embargo, todos los datos, a escala internacional, permiten sostener que el nivel educativo de la mayoría de la población aumenta incesantemente.

Es cierto que el nivel medio de conocimientos de los alumnos-as que hoy están en la ESO es inferior al nivel medio de los que estaban en el BUP, pero no son datos objetivamente comparables. La existencia de alumnos-as con serias deficiencias formativas no justifica que se generalicen a todo el alumnado. Si queremos valorar el nivel educativo de la sociedad comparemos globalmente el conjunto de los jóvenes de ayer y de hoy, y todos los datos avalan que el nivel de conocimientos se ha incrementado, entre otros factores porque las experiencias de aprendizaje de los jóvenes son hoy más ricas y diversas, desbordando ampliamente el marco escolar.

Por otra parte, la tesis que identifica sistema comprensivo con descenso del nivel educativo de los más dotados tampoco se sostiene. La extensión de la escolarización obligatoria, incorporando a la enseñanza secundaria jóvenes que antes estaban fuera del sistema escolar, conlleva más dificultades a la tarea docente, pero ello no es incompatible con un sistema educativo de calidad. Algunos países (Finlandia, Japón, Corea, Reino Unido...) con modelos educativos comprensivos muestran que se puede lograr un elevado nivel educativo global sin por ello dañar el de los más avanzados. Por el contrario, sistemas educativos como el alemán muestran que la segregación no trae consigo un aumento de los niveles.

El ejemplo de Finlandia, con un sistema comprensivo, es contundente. No sólo obtiene los mejores rendimientos medios en habilidad lectora en el estudio PISA 2000, sino que el porcentaje que alcanza el nivel de “excelente” (capaces de realizar tareas sofisticadas de comprensión lectora) se sitúa en un 18,5% -con una puntuación media de 681-. En el sistema segregador alemán sólo un 8,8% de los alumnos-as alcanza esos resultados –con una puntuación media de 650-.

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

Los datos avalan, por tanto, que ni ha aumentado el fracaso escolar ni han bajado los niveles. Lo que ha pasado es que han salido a la luz todas las desigualdades y las contradicciones, no sólo de la educación, sino de la realidad que la sustenta. Y el PP pretende, con su propuesta segregadora y excluyente, volver a pasar la escoba y ocultar esta realidad bajo la alfombra.

c) El “deterioro de la convivencia escolar”

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

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

A ello hay que añadir la escasez de recursos materiales y humanos para atender a los alumnos-as carentes de motivación y la falta de una distribución homogénea del alumnado entre centros públicos y privados (financiados con fondos públicos), que ha desviado hacia la escuela pública a los alumnos-as con mayor conflictividad individual y social y los procedentes de las capas sociales más desfavorecidas. Aunque el problema afecte a la mayoría de centros, se concentra en los situados en un entorno más degradado. Es decir, el fenómeno se agrava a medida que aumenta la exclusión individual y social vivida por los alumnos-as. Es aquí dónde deberíamos buscar una de las contradicciones fundamentales de la LOGSE: propone un sistema comprensivo e integrador que nunca se ha plasmado en la práctica. Debido a numerosos mecanismos que ni tan siquiera se han intentado corregir (carácter público o privado, cuotas, mecanismos de selección, modelos lingüísticos...etc) cada centro recoge alumnado de niveles sociales bien diferentes.

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

Los problemas de convivencia escolar deben afrontarse también desde fuera de la escuela, ya que estamos hablando de un problema que tiene raíces sociales, no sólo educativas.

2) LAS DOCTRINAS EN LAS QUE SE APOYAN

Tampoco las líneas de fuerza en las que pretenden apoyar los cambios tienen mayor consistencia. Han venido citando tres principios en los que pretenden apoyarse, principios que vuelven a recoger en la exposición de motivos de la Ley: “la cultura del esfuerzo”, “la cultura de la evaluación”, “los sistemas de oportunidades”. Más que conceptos con una mínima solidez teórica, son envoltorios con los que disfrazan las medidas concretas que proponen.

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

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

Más vidriosa aún es la relación que se pretende establecer entre la motivación del alumnado y los itinerarios cerrados, presentados como “sistemas de oportunidades”. Pensar que alguien que sea excluido del sistema educativo, enviado a “iniciación profesional”, o a quien se recomiende un itinerario de segunda categoría vaya a incrementar su motivación y lo vaya a vivir como una oportunidad es colocarse al margen de la realidad. Cada itinerario va a adquirir inmediatamente el sello de su categoría y el alumnado va a ser perfectamente consciente de ello. Cada criba que se haga va a dejar su legión de damnificados.

Resumiendo, podríamos decir que las ideas-fuerza en que se apoya el documento se limitan a una recopilación de lugares comunes, traídos por los pelos para tratar de justificar los cambios que proponen. Da la impresión de que el camino recorrido ha sido el inverso al que dictaría la lógica: primero se han decidido los cambios y sólo más tarde han buscado razones en las que apoyarse.

3) LAS MEDIDAS CONCRETAS DE LA LEY DE CALIDAD

Hemos insistido en la falta de justificación de las medidas que piensan adoptar, lo que complica sobremanera su discusión razonada. Ello nos obliga a extendernos en la crítica de unas medidas que se intentan imponer como si estuvieran fuera de toda duda, como si respondieran de forma inevitable a la “lógica de las cosas”.

Vamos a agrupar los cambios que proponen de manera que se facilite su crítica.

3.1) La reválida (prueba general del bachillerato)

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

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

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

De llegarse a implantar, el primer efecto consistiría en desvirtuar los objetivos del Bachillerato, que se encaminarían casi exclusivamente a la superación de esta prueba. El Bachillerato sufriría una especie de esquizofrenia entre su carácter preparatorio para la prueba de acceso y su voluntad de ser un nivel educativo con fines educativos específicos. Los centros pueden convertirse en especialistas en enseñar a pasar exámenes; dejando de ser centros de aprendizaje. Más aún cuando se va a tratar de medir la “calidad” de la enseñanza que imparten por los resultados obtenidos en esta prueba prescindiendo de otro tipo de factores: tipo de alumnado, entorno social, mecanismos de exclusión del alumnado conflictivo o de “bajo rendimiento”...

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

Se convertiría en otro mecanismo de selección con consecuencias directas sobre el futuro de los alumnos-as. La “salida” planteada por el Ministerio de permitir el acceso a la Formación Profesional de grado superior a quienes completen el Bachillerato y no superen la reválida, no deja de ser una chapuza. Ello supondría un tratamiento diferenciado de la FP, que volvería a incidir en su consideración de alternativa de “segunda” categoría. Una mala salida, aunque tampoco sea mejor obligar al alumnado a: ¿repetir? ¿preparar de modo exclusivo el examen de reválida? Y es que el incremento de la selectividad del sistema educativo y su ramificación en itinerarios de distinta “categoría” plantea dilemas sin solución.

La imposición de la reválida desvirtuaría también el papel del profesorado, equiparando el valor de la evaluación realizada en dos años de trabajo con el resultado de un examen.

3.2) La ESO con itinerarios cerrados

A los 12 años los alumnos-as con dificultades podrán ser apartados a “grupos de refuerzo” por decisión de la Junta de Evaluación.. A los 14 años (3º ESO) a los alumnos se les divide entre los que deseen cursar Bachillerato o hacer una Formación Profesional de Grado Medio. A los 15 años, 4º de ESO, los itinerarios serán tres, separándose los correspondientes a los bachilleratos de Científico y Humanístico. Para estos casos habrá informe del equipo de evaluación, pero la decisión estará en manos del alumnado y sus familias. También a los 15 años, si los alumnos-as lo “desean”, podrán abandonar el sistema e integrarse en programas de Iniciación Profesional (la actual Garantía Social). Se establecen como asignaturas de la ESO Biología y Geología, Cultura Clásica, Educación Física, Educación Plástica, Ética, Física y Química, Geografía e Historia, Lengua Castellana, Lengua Propia de la Comunidad, Lenguas extranjeras, Latín, Matemáticas, Música y Tecnología a las que habría que añadir la de Sociedad, Cultura y Religión. Todos los itinerarios conducen a una misma titulación final. El sistema permitiría pasar de un itinerario a otro.

En lo referente a la ESO, los cambios de redacción, a veces de matiz y otros con más fondo, han sido continuos desde el Documento de Bases. Vamos a comentar cómo lo han dejado, aunque nos plantee bastantes interrogantes.

La redacción de lo referente a los “grupos de refuerzo” en primero y segundo de ESO se ha ido suavizando y se han convertido en “medidas de refuerzo educativo”. Lo cierto es que tal y como queda redactado el punto permitiría cualquier tipo de actuaciones, incluyendo también las más negativas. Veremos si lo regulan con más detalle o lo dejan en manos de las Comunidades Autónomas. En todo caso, la ministra ha vuelto a incidir en la peor de las lecturas posibles, marcando un carácter absolutamente segregador y excluyente para estos grupos, lo que deja claro, sea cual sea la redacción, en qué tipo de medidas están pensando.

En el “Documento de Bases” se distinguía entre asignaturas comunes y las propias de los itinerarios. Ahora aparece una lista única de asignaturas. Desconocemos si este cambio tiene algún significado o, en la práctica, piensan mantener la división anterior. En cualquier caso, la incoherencia con que está actuando el PP es de juzgado de guardia.

Anuncian la “fijación de las enseñanzas mínimas” determinando las “asignaturas que se impartirán en cada uno de los cursos”. Mucho nos tememos que ello suponga un nuevo capítulo del retorno a la “Enciclopedia Alvarez”, en consonancia con una concepción del sistema educativo que lo reduce a memorizar contenidos para verterlos luego en un examen.

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

Cada curso podrá repetirse una sola vez. En el caso de que, tras la repetición, el alumno-a no cumpliera los requisitos para pasar al curso siguiente, “el Equipo de Evaluación, asesorado por el de Orientación y previa consulta a los padres, podrá decidir su promoción al curso siguiente”. En el texto del proyecto no aparece qué sucedería en caso de no optar por esa vía de

promoción. En textos anteriores, se daba al Equipo de Evaluación la capacidad de decidir su incorporación a “un grupo de refuerzo o a un itinerario más adaptado a sus condiciones”, lo que acababa con la supuesta libertad de optar por un itinerario u otro. Ahora silencian esa posibilidad, pero queda implícita en la propia estructura que proponen.

Los alumnos-as integrados en grupos de refuerzo en 1º o 2º de la ESO –si repiten y dada la edad que alcanzarían- podrían ser dirigidos a la iniciación profesional, sin posibilidad de incorporarse a itinerarios.

Los itinerarios son un camino sin retorno. El cambio de itinerario (flexibilidad) tiene escasa viabilidad en la práctica, excepto de bajada: el que repita podrá cambiar a un itinerario “inferior”. El cambio de itinerario voluntario exige al alumnado un considerable esfuerzo –si no la repetición de curso- para recuperar las carencias del curso anterior en la opción no cursada. A pesar del eufemismo de la flexibilidad, los itinerarios determinan la salida de los alumnos-as al terminar la escolaridad obligatoria en una u otra dirección.

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

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

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

La opción por uno u otro itinerario no depende sólo de los intereses del alumnado, sino de sus rendimientos. Los itinerarios tienen la finalidad de homogeneizar los grupos por capacidades, ya que se toma como criterio la historia escolar del alumnado y sus opciones de estudios posteriores, que se catalogan por su “dificultad”. Dada la incidencia del entorno socioeconómico en el rendimiento, los itinerarios favorecen la perpetuación de diferencias sociales.

La propuesta de itinerarios acentuará las diferencias entre los centros educativos. La afirmación recogida en el Proyecto de que “todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán ofertar todos los itinerarios establecidos en la presente Ley”, está vacía de contenido, porque es imposible de planificar, menos aún en centros de pequeñas dimensiones y en lugares, como Euskadi, donde además existen los modelos lingüísticos. Evidentemente muchos centros privados se escudarán en la “especialización curricular” del centro para desviar el alumnado “molesto” hacia los Institutos, argumentando que no ofertan este tipo de itinerarios. Ello supondrá un aumento en la descompensación ya existente entre centros públicos y privados. Esta

jerarquización puede llevar a la segregación de los centros educativos situados en entornos desfavorecidos, que se especializarán en los itinerarios que no conducen a la universidad. Esto se ve confirmado en el estudio PISA 2000. Los sistemas educativos con itinerarios tempranos (Alemania, Austria...) muestran una mayor diferencia entre escuelas que la que se produce en los sistemas educativos comprensivos. Y aquí estaría mucho más agudizado porque en Alemania, por ejemplo, no tiene ningún peso la enseñanza privada.

En el País Vasco no tenemos un sistema educativo comprensivo, ya que está muy dividido en vías u opciones excluyentes (redes, modelos). Ahora se quiere añadir otra división más. El grado de compartimentación del alumnado va a ser intolerable.

La división en itinerarios va a ser impracticable en los centros pequeños o medianos. Nosotros ya sabemos lo caro que resulta tener tres modelos. Si hasta ahora en muchos centros no se podía ofrecer un espacio digno de opcionalidad durante dos horas a la semana, menos se va a poder ofertar dos-tres itinerarios (más otro oculto de los que no van a cursar ningún itinerario) durante las treinta horas de la semana. La trampa va a estar a la orden del día.

A la finalización de la ESO, se realizará a todo el alumnado una "prueba general de evaluación". Por más que no tenga "efectos académicos" y tenga "carácter informativo y orientador", sabemos que un examen de este tipo, cuyos datos van a ser aireados a todos los niveles, puede condicionar fuertemente la actividad docente. A esta prueba se le puede aplicar las consideraciones hechas con respecto a la révalida: confundir evaluación con examen, medir exclusivamente contenidos conceptuales, desconsiderar el nivel socio-cultural de origen de las familias... Una prueba de este tipo, realizada por gentes con las concepciones educativas que recogen las propuestas del PP, sería otro arma para el control, la uniformización y el descrédito de los centros donde se escolarizan los sectores más desfavorecidos socialmente. Y repetimos otra vez que esto tiene poco que ver con la evaluación sistemática que necesita todo el sistema educativo para poder mejorar.

3.3) Evaluación, promoción de curso, repetición y titulaciones

La promoción se realizará al finalizar cada uno de los cursos de la ESO. Será diferenciada según las distintas asignaturas. Quienes tengan algún suspenso tendrán la oportunidad de realizar una prueba extraordinaria. Con tres o más suspensos, deberá repetirse curso. Cada curso podrá repetirse una sola vez. En el caso de que el alumno-a, tras la repetición de curso, no cumpliera los requisitos para pasar al curso siguiente, el Equipo de Evaluación, con el asesoramiento del Departamento de Orientación y previa consulta a los padres, podrá decidir su promoción al curso siguiente. No se regula qué sucedería en caso de que la decisión sea no promocionarles. Para la obtención del título de ESO será necesario superar todas las asignaturas, aunque "excepcionalmente" pueda eliminarse ese requisito.. Este título dará acceso al Bachillerato y a la FP de grado medio.

En primer lugar hay que desmentir las informaciones tendenciosas sobre la promoción automática. Ésta no se aplica en los términos en que a veces se critica. Las aulas de 2º a 4º de la ESO, están llenas de alumnos-as que repiten: cerca de un 40% de alumnos-as de Secundaria no están en el curso que les corresponde a su edad (*Informe del INCE, 2000*). También es falso que se obtenga el título de Graduado de Secundaria gracias a la promoción automática. Si se regalase ¿cómo sería posible que exista un 27% de fracaso escolar en el Estado?

Según el estudio realizado por Idea entre alumnos-as de Garantía Social que ya hemos citado anteriormente, un 9% no ha repetido nunca, un 55% sólo ha repetido curso una vez, el 33% ha repetido dos veces y tan sólo el 3% ha agotado las tres posibilidades de repetición que marca la LOGSE (una en Primaria y dos en Secundaria). Estos datos ponen de manifiesto,

dicen, “que ni los profesores utilizan la posibilidad de repetir curso ni ésta es eficaz para evitar el abandono de los estudios”.

Entrando en el fondo de la cuestión, habría que profundizar sobre la incidencia de la repetición de curso en la motivación y esfuerzo de los alumnos. La OCDE (*Superando el fracaso en 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-a en su capacidad de aprendizaje (“sentimiento de incapacidad adquirida”). El prejuicio es más grave en la medida en que socialmente se imputan los problemas escolares a la capacidad intelectual del alumno-a y conciben la inteligencia como algo innato. En resumen, el niño-a aprende a interpretar las dificultades no como obstáculos que superar, sino como la prueba misma de su ineptitud. El fatalismo y la renuncia están al final de este proceso.

Con la propuesta de promoción de la Ley de Calidad no sólo se acentuará la función segregadora de la enseñanza –el alumno-a que repita 1º y 2º de ESO se planta con 15 años, sale del sistema de educación común y es desviado inexorablemente a la iniciación profesional-, sino que se acentuarán los problemas de convivencia escolar -frecuentemente unidos al fracaso escolar-, acumulándose repetidores en los cursos inferiores de la ESO. Convendría tener especial cuidado con su incidencia en 1º de la ESO, año de incorporación de los alumnos-as al Instituto, y de gran trascendencia en su historia escolar posterior. Lo que conseguirían estas medidas sería aumentar el porcentaje de alumnado que no llega a cursar 3º o 4º de la ESO y que queda excluido del sistema.

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

La mención a la “prueba extraordinaria” de las asignaturas que no hayan aprobado, nos trae el recuerdo de los “exámenes de septiembre”. Es muy posible que por ahí vayan las intenciones del PP: una prueba fuera del periodo escolar ordinario, con toda la evaluación reducida al examen.

Especialmente negativo nos parece dejar en manos del equipo de evaluación la posibilidad de enviar a la calle al alumnado que, una vez cumplidos los 16 años, “no haya alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria”. Se intenta responsabilizar al profesorado de la más absoluta exclusión social de adolescentes de 16 años.

Es también muy fuerte que para la obtención del título de Graduado en ESO se requiera “haber superado todas las asignaturas de la etapa”. La obtención del título queda en manos no ya del equipo de evaluación, sino en las de todos y cada uno de los profesores-as con los problemas que ello puede conllevar. La “excepción” que han añadido ahora está pendiente de regulación, ya que se hará “en las condiciones que el Gobierno establezca”. En la prensa están hablando de la posibilidad de obtener el título con dos suspensos. Ya veremos cómo queda.

En todo el apartado y con su nueva redacción parece haber un interés en “suavizar” ciertos aspectos. Con todo, las líneas fundamentales se siguen manteniendo y, en otros casos, han sido sustituidas por una nebulosa que sigue admitiendo las antiguas interpretaciones y que parece más bien destinada a evitar críticas.

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

3.4) El papel de las direcciones

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

Una primera constatación es que con esta propuesta, los consejos escolares y claustros perderían buen parte de sus atribuciones y se recorta la participación en las decisiones de los centros. Se deja al consejo escolar y a las familias fuera del gobierno de los centros.

En el sistema actual de gobierno de los centros escolares hay una confusión de competencias, entre el plano directivo (aprobación de proyectos, líneas estratégicas y planes, así como control y evaluación de los procesos y resultados) y el plano ejecutivo o de gestión. El primero ha de corresponder a los órganos colegiados en que estén representados todos los colectivos de la comunidad escolar y el segundo corresponde al equipo directivo. En la propuesta del PP se reduce la función directiva del Consejo Escolar dejándola en un órgano consultivo y se insiste en funciones de gestión, que corresponden al equipo directivo. Tampoco se resuelve el principal problema, la falta de candidatos para asumir la función directiva, ya que no se analizan las condiciones en que se ha de ejercer dicha función.

Directores y directoras dejarían de ser elegidos para pasar a ser “seleccionados”. Esta selección se realizaría entre quienes cumplieran una serie de requisitos (5 años de antigüedad en el cuerpo y en la docencia...) y se realizaría fundamentalmente a través de la baremación de méritos. Una vez baremados éstos, la participación de la comunidad escolar y del profesorado se reduciría a valorar los proyectos de dirección presentados y, en función del resultado global de la selección, a proponer a la Administración la persona con mayor puntuación. Ésta deberá superar luego un cursillo de formación antes de que la Administración la nombre. Y aún después de todo el proceso, la Administración se reserva la potestad de evaluar el trabajo que realicen antes de que adquieran la “categoría de director”. Para rematar la faena, directores y directoras podrán ser revocados por la Administración, pero no se arbitra mecanismo alguno para que lo pueda hacer la comunidad educativa de cada centro.

Las atribuciones del director se extienden a los campos disciplinarios. Incluyen la “jefatura de todo el personal adscrito al centro y adoptar las resoluciones disciplinarias que correspondan”. En el caso del alumnado, pasa a ser su competencia directa “imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan”.

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

Se transparenta, una vez más, la obsesión de la Administración por hacerse con el control directo de los centros. Tratan de crear un cuerpo más dependiente de la Administración, con un talante “más comprensivo” ante sus medidas (su continuidad en el cargo depende de procesos de evaluación externa). Con estas ideas pretenden fortalecer la dependencia de los cargos directivos de sus superiores jerárquicos. Se vuelve a la idea de la dirección representa a la

Administración y no a la comunidad escolar. Si a ello sumamos el fortalecimiento del papel interventor de la inspección, especialmente de la Alta Inspección del Estado –en manos del Gobierno Central- obtendremos una fotografía más completa de las intenciones del PP.

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

No es el lugar de abordar la situación de los equipos directivos de los centros públicos, que es, sin lugar a dudas, muy grave. Restringir el derecho de acceso a las direcciones a quienes tienen habilitación previa, sólo ha servido para agravar el problema y, en algunos centros, para cerrar las puertas a alternativas viables. Por el contrario, consideraríamos positivas las medidas que contribuyeran a mejorar la formación de equipos directivos cohesionados y con un proyecto avalado por la comunidad educativa, a aumentar su respaldo interno y externo, a disminuir la sobrecarga de trabajo que sufren incrementando los créditos horarios, a introducir personal técnico especializado en ciertas funciones y a buscar fórmulas de incentiación para quienes desempeñan estos cargos. Habría que revisar sus competencias, para que pueda realizar eficazmente las funciones que se le asignan. No se trata de aumentar su capacidad coercitiva hacia el alumnado/profesorado, como se pretende en esta ley, sino su capacidad de gestión autónoma y de interlocución real con la Administración.

3.5) Sobre la inmigración

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

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

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

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

- La base de cualquier aprendizaje se establece a partir de las experiencias personales y educativas anteriores. La escuela debe ampliar o enriquecer éstas en vez de reemplazarlas con otras diferentes.
- En esta ley no hay ninguna previsión en la que se manifieste la importancia de este principio, sólo se habla precisamente de lo que aquí se tacha de negativo: reemplazar. ¿Qué previsiones hay para que el alumnado pueda seguir su desarrollo cognitivo en su lengua materna? ¿Se le ha ocurrido a alguien pensar que obviar la cultura y las experiencias de partida puede, en muchas ocasiones, abocar a este alumnado al fracaso?
- El tiempo que se emplea en conseguir un nivel de lengua académica equiparable al alumnado nativo es de entre 5 y 9 años
- ¿Qué previsiones se han establecido por parte de los administradores para procurar una atención específica durante todo este tiempo.? ¿O es que ya se ha dado el caso por perdido y resulta más barato desviar a este alumnado hacia las vías profesionales?
- La interacción con hablantes de la(s) lengua(s) social(es) es una variable fundamental tanto para la adquisición de la lengua como para la pertenencia a la sociedad de acogida.
- No puede ser que la administración insista más en grupos segregados que esa interacción. ¿Será que el modelo que proporcionan los demás alumnos-as es inadecuado? Es imprescindible que participen en intercambios comunicativos con sus iguales pertenecientes a la cultura mayoritaria, porque es de los que más va a aprender. Además sólo a través del conocimiento y el intercambio se podrá llegar a la integración y hacer desaparecer todos los estereotipos y prejuicios conducentes a situaciones de racismo y conflicto social.
- Si el objetivo es conseguir el mismo nivel académico que los hablantes nativos, su desarrollo cognitivo y la adquisición de contenido académico deberá continuar mientras se esté aprendiendo la lengua.
- Otra vez, los expertos-as insisten en la necesidad de integración en el grupo-clase que corresponda a la edad e intereses del alumnado de modo que puedan llevar a cabo, con toda la ayuda que sea preciso, una continuación del desarrollo cognitivo y la adquisición de los objetivos propios de la edad, entre ellos, los contenidos académicos.
- El desarrollo lingüístico del alumnado se ve favorecido cuando los padres y las madres se perciben y son percibidos como coeducadores de sus hijos junto con la escuela.
- Este principio está basado en experiencias de investigación que garantizan su eficacia. Teniendo en cuenta el tono de la orientación a las familias dentro de este apartado, no puede haber nada más lejano a esta declaración de intenciones. A las familias se les informa sobre las exigencias, en primer lugar, y las oportunidades, después, que ofrece el sistema educativo a sus hijos. Nada más lejos de todos los planteamientos de acogida, de participación, de facilitación de inserción social y de integración en la escuela para compartir, con ésta, el proceso educativo de sus hij@s.

La propuesta sobre la ESO es absolutamente impresentable. Las “carencias y dificultades de adaptación” deben tratar de solucionarse, poniendo los medios adecuados para ello, sea cual sea la procedencia del alumnado. La exclusión es siempre el reconocimiento de un fracaso. El envío de alumnado emigrante a los “Programas de Iniciación Profesional” sin cursar la ESO, pone en cuestión el carácter obligatorio de esta etapa. Porque la diferencia con el resto del alumnado “autóctono”, que también puede ser enviado a iniciación profesional a partir de los 15 años, parece residir en la posibilidad de enviarlos sin ofrecerles la posibilidad de un periodo suficiente de adaptación.

3.6) La función docente

Se desarrollará un curso específico para la adquisición del Título profesional de especialización didáctica, imprescindible para Secundaria. Se vuelve a impulsar la figura de los y las catedráticos. Evaluación periódica del profesorado. Reconocimiento de la función tutorial. Medidas para el profesorado mayor de 55 años.

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

Pero, ¿qué hay detrás de estas palabras? Muchas palmadas en la espalda, pero sin apenas medidas concretas. Los elementos de motivación del profesorado y de reconocimiento de la labor docente que aparecen en el documento moverían a la sonrisa, sino fuera por la importancia del tema. Hay que apuntar, con todo, que el apartado ha sido reescrito en su totalidad y han eliminado los elementos más ridículos y chocantes.

Se habla de “planes de valoración” de la función docente” que estarían a cargo de la inspección y de “evaluación voluntaria” que serán tenidos en cuenta para la “carrera profesional” y a “efectos de movilidad y promoción”. Están por desarrollar, pero considerar la evaluación que va a realizar la Administración conforme a no sabemos qué criterios como un elemento de motivación no parece muy acorde a la realidad.

Hablan también de reconocer “la complejidad de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos”. Ello plantea diversos tipos de problemas. Para empezar, nos parece una injerencia intolerable imponer por decreto un sistema retributivo a las Comunidades Autónomas (aquí gracias a contar con uno diferente, hemos conseguido, mucho mejores condiciones salariales y laborales). Además es un tema que puede levantar ampollas entre diferentes sectores ya que aquellos que no tuvieran tutoría pasarían a cobrar menos. Nos parecen una solución mucho más lógica y operativa las reducciones de horario lectivo que permitieran dedicar a las tutorías el tiempo que merecen sin que ello suponga una sobrecarga de trabajo. Claro que ello supondría mucho más dinero.

Se potencia la jerarquización del colectivo docente resucitando los cuerpos de directores-as y de catedráticos-as. La ley pretende recuperar el antiguo cuerpo de catedráticos con su lista de privilegios. Que en esta lista aparezcan cuestiones como el “ejercicio de la Jefatura de Departamento con carácter exclusivo”, o la prioridad para “la dirección de proyectos de innovación” etc, ya ha comenzado a levantar ampollas entre otros sectores del profesorado.

Como el asunto de la reducción de jornada para mayores de 55 años, va a ser utilizado como elemento de propaganda, incluimos el texto que lo recoge: “Las Administraciones Educativas favorecerán... la reducción de jornada lectiva de aquellos profesores mayores de 55 años que lo soliciten con la correspondiente disminución proporcional de las retribuciones. Podrán, asimismo, favorecer la sustitución parcial de la jornada lectiva por actividades de otra naturaleza sin reducción de sus retribuciones”. Como cualquier puede ver, no va más allá de una declaración de intenciones.

Ninguna de las medidas propuestas solucionan el problema de la desmotivación del profesorado; sólo un cambio radical de las condiciones laborales podrá resolver el malestar. Ello implicaría acabar con la inestabilidad laboral, tomar medidas para rejuvenecer las plantillas, implementar medidas de prejubilación, reducir los horarios a partir de los 55 años –de verdad y para todo el mundo-, posibilitar años sabáticos para la formación u otras cuestiones, afrontar problemas como las tutorías, los temas de salud laboral, las perspectivas profesionales de los profesores-as... Ni una palabra sobre éstas y otras muchas cuestiones que se podrían plantear.

La formación inicial del profesorado tampoco se aborda de manera adecuada. Son numerosas las voces que llevamos años reivindicando que el título de Magisterio se convierta en Licenciatura, tal como lo han solicitado los expertos en educación de la Unión Europea en la última reunión celebrada en Zaragoza. Con ello podría avanzarse en diversos terrenos: posibilitar una mejor preparación didáctica, eliminar una diferenciación de títulos universitarios inexistente en el contexto europeo, allanar el camino hacia el cuerpo único del profesorado... Para Secundaria, tampoco se resuelve satisfactoriamente. La formación didáctica debería estar incluida en el currículo de estudios de cualquiera que desee dedicarse a la docencia. Ello puede resolverse a través de un sistema de créditos suficiente o con titulaciones complementarias. El propuesto "título de especialización didáctica", a falta de su concreción, no parece que vaya a solucionar este vacío. Apuntaríamos, además, que la formación que precisa el profesorado de la ESO es diferente de la que precisa el profesorado del Bachillerato o de Formación Profesional.

La formación permanente se cita, pero no se incluye ninguna medida concreta para impulsarla. Es dudoso, por tanto, que vaya a haber mejora alguna en este terreno. No se recoge algo fundamental en nuestra opinión: que la formación permanente es un derecho y un deber de todo el profesorado, lo que implica su inclusión en horarios lectivos y laborales, el libre acceso a la misma y la obligatoriedad de cubrir ciertos mínimos. En el colmo de los despropósitos, esta formación permanente la conciben siempre como una "promoción y carrera personal", sin hacer mención alguna a lo que debería ser la base de la misma: la formación en los centros de trabajo.

Para cerrar el apartado de lo que va a recibir el profesorado con la Ley de Calidad, interesa destacar un tema central: las modificaciones en la estructura del sistema educativo volverán a exigir, principalmente en Secundaria, otro nuevo proceso de recolocación, con su secuela de desplazamientos, supresiones... Y ello cuando todo el proceso anterior, ligado a la implantación de la LOGSE, ni siquiera ha llegado a consolidarse.

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

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

Es significativo que la única referencia que hace el proyecto del PP a cuestiones económicas se refiera al incremento de los conciertos para la privada, cuya cuantía se verá aumentada en diversos conceptos.

Del mismo modo, el Proyecto confirma la extensión de la financiación al tramo de 3 a 6 años en los centros privados. Es algo ya conocido en la CAPV donde se viene haciendo desde el pacto escolar PNV-PSOE. Según los cálculos del propio MEC aparecidos en la prensa, el 70% del gasto que supondría la aplicación de la Ley de Calidad se utilizaría en estas partidas.

Este trato de favor hacia los centros privados, junto a la "especialización curricular" y a los nuevos criterios de admisión, reforzarían las diferencias entre el tipo de alumnado que escolariza cada centro. Este es un elemento fundamental en la política que plantea el PP, ya que esa segregación del alumnado "con problemas" está en la base de sus concepciones educativas. Interesa insistir en que estas líneas se apoyan en unas muy extendidas mentalidades sociales. Por ejemplo, según un estudio realizado en Francia, el 77% de los padres y madres que han optado por la privada admiten que "no es porque la educación sea de mejor calidad, sino porque hay una selección a la entrada: no hay pobres y la variedad étnica es reducida" (recogido en EL

PAIS, 12-2-2001). Estos son los sentimientos, lo que la oficina del Arateko denominaba como “la mentalidad social segregadora”, en los que se apoya el PP para imponer su política.

3.8) Educación infantil

Lo que hasta ahora había sido Educación Infantil, se parte en dos: “la educación preescolar” de 0 a 3 años y el “nivel de Educación Infantil” de 3 a 6 años. En el nivel de Educación Infantil se iniciará a los niños en el aprendizaje de las técnicas de lectura y escritura, y en el desarrollo de las habilidades numéricas básicas. Así mismo, las Administraciones Educativas promoverán la iniciación de los alumnos de este ciclo en el estudio de una lengua extranjera y en el de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

La ruptura en dos de la etapa de Educación Infantil nos parece sumamente negativa, más aún cuando el tratamiento que reciben lo que serían “preescolar” y “educación infantil” son absolutamente diferenciados. Es cierto que los planteamientos teóricos de la LOGSE al respecto no se han desarrollado y que lo referente al tramo 0-3 ni siquiera comenzó a pasar del papel a la práctica. Pero no es menos cierto que la ruptura de un planteamiento teóricamente coherente y su sustitución por una chapuza “operativa” es un retroceso desde cualquier punto de vista.

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

En “preescolar” las administraciones educativas se limitarán a “coordinar la oferta de plazas” y todo lo que aparece sobre las condiciones a cumplir por los centros y los profesionales son generalidades inadmisibles (“será impartida por profesionales con la debida cualificación”, por ejemplo). Tampoco aparece mención alguna sobre las condiciones que deberían cumplir los centros de Educación Infantil, que aún no se han adaptado a las que debían cumplir según la LOGSE. Nos tememos que esta falta de regulación de lugar a todo tipo de abusos tanto en las condiciones materiales de las guarderías como en las contrataciones de personal.

En el ciclo 0-3, nos parece imprescindible asegurar la oferta para el conjunto de la población y, especialmente, de la más desfavorecida. Son numerosos los estudios que inciden en el papel primordial de la escolarización temprana en la compensación de desigualdades.

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

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

En el texto presentado por el PP no hay apuesta alguna en esta línea, ni ninguna consignación presupuestaria para ello. En este terreno, cabría incluir el análisis del proyecto 0-3 del Gobierno Vasco, de un liberalismo salvaje, pero nos llevaría demasiado lejos.

La Educación Infantil, el ciclo 3-6, sí que se cursará en las escuelas y “será impartida por maestros con la especialidad correspondiente”. Aprovechan esta concreción para añadir la subvención a los centros privados.

Los planteamientos pedagógicos sobre el “nivel de Educación Infantil”, apenas esbozados en el Proyecto, nos crean numerosas dudas. Sería necesario definir unos ámbitos que ordenen los diferentes contenidos relacionados con el conocimiento de uno mismo y del mundo. Hoy que se aborda el lenguaje matemático como parte de la cultura resulta desfasado referirse a las “habilidades numéricas básicas”. Resulta incoherente mencionar aspectos curriculares (lectura, cálculo, inglés, TIC) de manera inconexa y sin un planteamiento general de sobre el 0-6.

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

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

3.9) Educación primaria

Entre los 6 y los 12 años. Se organiza en tres ciclos de dos años. Se facilitarán los aprendizajes de la expresión oral, la lectura, la escritura, el cálculo...etc con el fin de prepararlos para cursar con aprovechamiento la ESO. En la fijación de las enseñanzas mínimas se determinarán las áreas que se impartirán en cada uno de los ciclos.

Nos parece fundamental establecer las bases de un currículo coherente con las características de la propia edad y las finalidades que se desean lograr. Esta etapa tiene su originalidad propia, cohesión en sí misma y no puede estar supeditada a los contenidos que se establezcan para la Educación Secundaria. Que todos sus currículos queden supeditados a la preparación “para cursar con aprovechamiento la ESO” vacía de contenidos propios a la etapa (ahora aparece como “nivel” de primaria).

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

La mención al cálculo como concreción exclusiva de los aprendizajes matemáticos está fuera de lugar. No parece que los aspectos pedagógicos sean el fuerte de la Ministra ni de su equipo.

Aunque en el Proyecto han vuelto a aparecer los ciclos, no se concreta demasiado al respecto. Defendemos la estructura de la Educación Primaria en tres ciclos con carácter unitario e integrado. Cada ciclo debe tener sus propias características y propia entidad. Esta organización facilita que el alumnado pueda alcanzar determinados aprendizajes permitiendo ritmos y procesos diferentes.

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

Entre las áreas de Primaria vuelve a parecer la Educación Artística, área que suponemos

que seguiría incluyendo los lenguajes plástico, musical y dramático. La ministra ha subsanado el “error” que cometieron con su olvido en el “Documento de Bases”.

En el Proyecto se recoge que en la “fijación de las enseñanzas mínimas se determinarán las áreas que se impartirán en cada uno de los ciclos”. Aquí se apuntan dos tipos de cuestiones. Por un lado, están planteando la reforma total de los contenidos de Primaria. No hay propuesta alguna, pero si va en la línea de la ya aprobada de los de Secundaria, una inflación de contenidos conceptuales en plan enciclopedia, sería muy preocupante. Por otro lado, el compartimiento de las áreas por ciclos, está en las antípodas de un proceso de aprendizaje globalizado.

A la finalización de Primaria se realizará también una “prueba general de evaluación”. Como los términos en que está redactado son idénticos, nos remitimos al comentario realizado sobre la prueba correspondiente a la ESO.

3.10) Supresión del bachillerato tecnológico

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

Actualmente, con cuatro modalidades, hay seis opciones en la Prueba Homologada de acceso a la Universidad: humanidades, sociales, científica, salud, tecnológica y artística. Esta división se ajusta a los itinerarios reales del alumnado y se acomodan a la mayoría de los estudios tanto universitarios como profesionales. ¿Se van a mantener –a través de medios indirectos- estas seis opciones?

3.11) La religión en la escuela

Se creará un área o asignatura de Sociedad, Cultura y Religión que comprenderá dos opciones, una de carácter confesional cuyo currículo será fijado por las correspondientes autoridades religiosas y otra no-confesional cuyo currículo lo fijará el Gobierno. Ambas opciones serán de oferta obligatoria por los centros.

El PP no podía plantar una reforma educativa sin enseñar su patita también en este terreno.

Hay una cuestión de principio en la que nos reafirmamos: las creencias religiosas pertenecen a la esfera de lo privado y está fuera de lugar incluirlas en los currículos escolares. Toda fórmula que lleve a su inclusión en los horarios lectivos plantea problemas insolubles que afectan a la pluralidad que deberían recoger todos los centros financiados con fondos públicos, a los derechos de otras confesiones y a los de quienes no profesan religión alguna. Las diferentes confesiones poseen medios para realizar sus labores de proselitismo y formación sin poner en jaque a la institución escolar. El papel de “privilegio” que sigue recibiendo la religión católica sólo puede considerarse como un residuo de los tiempos en que era la religión oficial del Estado.

Partiendo de esa base, las fórmulas que propone el PP son las más extremas posibles. Dejar el currículo de la “opción confesional” en manos de las “correspondientes autoridades religiosas” es una fuente segura de conflictos en aquellas cuestiones en que las “creencias religiosas” chocan con otros valores sociales. Podrían ponerse muchos ejemplos de estos conflictos que van a producirse en el ámbito escolar: educación sexual y uso del preservativo, divorcio, aborto...

Tampoco resuelven el espinoso tema del profesorado de religión que seguirá con contratos por cursos escolar, en régimen laboral y a merced de lo que dispongan sus patrones.

Imponer al alumnado que no opte por la opción confesional “el área o asignatura de Sociedad, Cultura y Religión” es otro despropósito. No desarrollan el currículo del área, por lo que los comentarios están referidos a diversas declaraciones de la Ministra y de otros cargos. Establecer un área aislada y específica sobre la importancia histórica del hecho religioso no tiene mucho sentido: el fenómeno religioso toca áreas muy diversas, historia, arte, literatura, filosofía, historia del pensamiento..., y en ellas debería integrarse. Menos sentido tendría aún la introducción en esta área de la educación en valores, la ética o cuestiones de este tipo. De hacerlo así, parecería que los “no-confesionales” tienen un déficit en estos terrenos y hay que proporcionarles una formación que los confesionales no necesitan. La cruda realidad es que el establecimiento de esta área sólo tiene el sentido de imponer una penalización escolar a quienes opten por la no-confesionalidad. Para colmo pretenden dar al área de religión el mismo valor académico de cualquier otra asignatura.

En estas propuestas queda claro el peso que tienen en el PP las corrientes religiosas más integristas ligadas fundamentalmente al Opus.

4) VALORACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO

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

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

Bajo eufemismos (calidad, sistema de oportunidades, la retórica del esfuerzo...) esconden una visión segregadora de la educación. La educación acentúa su función de selección social, se convierte en un privilegiado instrumento del “darwinismo social”. El aumento de controles y la separación de los alumnos-as en diferentes itinerarios en función de sus rendimientos académicos, facilita los procesos sociales de selección y clasificación. No se afirma expresamente, pero se crean las condiciones materiales, estructurales y pedagógicas para la dualización de la enseñanza: una educación selectiva para el *polo de excelencia*, destinado a formar las élites científicas, técnicas y de gestión de la sociedad; y una educación básica residual para la *humanidad sobrante*, destinada a abastecer las necesidades de mano de obra barata y precaria. La dualización del mercado laboral tiene su reflejo en la enseñanza. Los mecanismos selectivos colocarán a cada uno en su sitio. Y es fácil adivinar la procedencia social de cada uno de estos sectores.

En todo el documento no se encuentran medidas que puedan impulsar realmente una mejor calidad de la enseñanza, ni se prevé actuación alguna sobre los factores que podrían ayudar a aumentarla. La pretensión de conseguir la elevación de la calidad educativa endureciendo los niveles de exigencia en los estudios y potenciando los exámenes y sistemas de control se basan en un argumento no explicitado: un mayor nivel de exigencia implicará un mayor nivel de “esfuerzo” por parte del alumnado. Es una falacia argumental identificar exámenes con calidad de enseñanza y esfuerzo escolar. Los exámenes pueden medir, pero no mejoran la calidad de la enseñanza. La preparación de nuestros jóvenes no se soluciona poniendo vallas más altas en al carrera, sino enseñando a saltar. Llenar de obstáculos el progreso del estudiante puede conducir a su desmotivación –nadie aprende si no ve que puede tener éxito- y al abandono de los estudios, lo que incrementará el número de ellos que queden fuera del sistema y el fracaso escolar.

La calidad de enseñanza, por el contrario, se conseguiría actuando sobre los factores de calidad, es decir, un sistema con pocas regulaciones de carácter general, con unas estructuras flexibles y un currículo abierto, con unos centros autónomos y un profesorado coordinado, que impulse la innovación, la formación continua, el intercambio de experiencias, la evaluación interna y externa, mediante de aportación de medidas pedagógicas y didácticas adecuadas y de recursos materiales y humanos que permitan tratar las diferentes situaciones de diversidad del alumnado. No saben más los que más se examinan, sino los que estudian más y en mejores condiciones. Pero esto cuesta dinero. El aumento de controles que propone el MEC contrasta con su falta de compromiso de aumentar los recursos para hacer real una mayor calidad educativa.

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

5) PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

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

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

1) Incrementar los recursos dedicados a la Educación, utilizarlos para la integración

Si las comparaciones internacionales de los sistemas educativos evidencian algo con claridad es el suspenso que el Estado Español obtiene en inversión educativa. Según el estudio *Educacion at a Glance* 2001, que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico (OCDE), es el país, después de Grecia, que menor porcentaje del PIB invierte en educación: un 4,5%. En cuanto al gasto por alumno-a en secundaria, está en el decimotercer lugar de la UE (sólo por delante de Irlanda y Grecia). Además, en los últimos años el gasto público en educación ha descendido del 4,9% en 1993 al 4,5 % en 2001. *Este descenso del gasto educativo es especialmente relevante desde 1996, una época de expansión económica.* En contraste, en 11 de los 18 países de la OCDE la inversión en educación ha crecido más de un 5% anual entre 1995 y 1998 (en términos absolutos y en relación al total del gasto público).

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

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

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

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

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

2) Mitigar el malestar docente

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

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

Tampoco cabe esconder la cabeza ante lo que ha supuesto la aplicación de la Reforma entre buena parte del profesorado de Secundaria, especialmente del proveniente del antiguo BUP. En gran medida, la identidad profesional del profesorado la hemos construido histórica y

culturalmente dentro de una escuela fuertemente selectiva, y ahora “*nos han cambiado el contrato*”. Entramos en el sistema educativo cuando el Bachillerato funcionaba con criterios selectivos; nuestro trabajo consistía en impartir los conocimientos necesarios para que los alumnos-as entrasen en la universidad (preparar clases, dar los temas y corregir los ejercicios). La comprensividad de la ESO ha cambiado totalmente el panorama. Ahora hay que trabajar con un alumnado que está obligado a permanecer dentro del sistema educativo hasta, por lo menos, los dieciséis años, y nos enfrentamos a tareas (educación, no solo docencia, de adolescentes problemáticos, motivación de jóvenes que no quieren permanecer en el sistema educativo, manejo de situaciones de tensión y conflicto...) para los que no hemos recibido ninguna formación. A cambio, buena parte del profesorado siente que la reforma del sistema educativo no le ha procurado ningún medio de compensación. Antes bien, ha supuesto una rebaja en las condiciones de trabajo e inestabilidad laboral (desplazados, comisiones de servicios arbitrarias, situaciones de expectativa perennes, permanentes bolsas de interinos, contratos cada vez más precarios).

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

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

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

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

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

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

Algo similar cabría decir de la autonomía de centros. No vamos a extendernos, porque en numerosos documentos hemos hablado largo y tendido del tema. Resumiendo, digamos que defendemos una autonomía que no profundice entre las diferencias de status entre los centros, sino que, al contrario, tienda a equilibrarlas. Para ello es imprescindible que todos los centros cumplan unas condiciones básicas: gratuidad, no discriminar al alumnado, aceptar la pluralidad y la diversidad social, cumplir mínimos de gestión democrática y control social... A partir de ello

que un centro pueda tomar sus propias decisiones sobre los proyectos educativos y curricular, organizar su estructura, marcar sus ejes fundamentales de trabajo, etc... fortalece la participación y la implicación de todos los sectores, dota al centro de personalidad propia y le permite adaptarse mucho mejor a las demandas de su entorno.

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

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

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

- Indicadores de nivel (resultados): lectura, matemáticas, ciencias, TIC, idiomas extranjeros, aprender a aprender y educación cívica.

- Indicadores de éxito y transición: tasa de abandono escolar, finalización de la educación secundaria superior, participación en la educación superior.

- Indicadores de seguimiento de la educación: evaluación y conducción de la educación escolar, participación de los padres y madres.

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

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

- Avanzar en una atención más personalizada y en la compensación de las desigualdades educativas de partida que genera nuestro modelo social: potenciar la atención tutorial; completar los departamentos de orientación; impulsar las actuaciones de compensatoria; favorecer los desdobles y agrupaciones flexibles; fomentar las actividades de apoyo y refuerzo y de recuperación de asignaturas suspensas. Incrementar el número de optativas, exigiendo que respondan a asegurar los intereses plurales del alumnado y a ofrecer distintos niveles de complejidad. Esta atención a la diversidad debe estar presente desde el comienzo de la escolaridad.

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

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

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

- Todo lo anterior conlleva el *establecimiento de plantillas mínimas de profesorado* para los distintos tipos de centros. Y adecuación de las plantillas a las necesidades educativas de cada centro.

- Impulsar *la formación del profesorado*. La formación inicial debe alcanzar el grado de licenciatura en magisterio y formación pedagógica en Secundaria. La formación permanente debe estar guiada por las necesidades de los centros educativos.

- Autonomía de los centros educativos, con oportunidades para impulsar el proyecto educativo del centro. Esto exige: la dotación de recursos humanos y materiales necesarios para llevarlos a

cabo; la participación democrática de la comunidad educativa, sin imposición de liderazgos externos, en la gestión del centro; la reducción de la burocracia, los documentos que se elaboren en el centro deben responder a las necesidades de la realidad educativa.

- Corregir la concentración del alumnado con mayores dificultades que se produce en algunos centros educativos. La escuela pública no puede convertirse en recogida de alumnos-as rechazados por la enseñanza privada. Debe impedirse que ningún centro –publico o privado-sostenido con fondos públicos seleccione a su alumnado.

- Mejorar la *infraestructura* de los centros: talleres, aulas específicas... El espacio donde se realizan las actividades educativas facilita o dificulta la convivencia y el aprendizaje.

- Impulsar planes de mejora de la convivencia en los centros y las actividades complementarias y extraescolares como forma de convivencia y mejora de las relaciones. Los sentimientos positivos de los alumnos-as hacia el centro educativo son importantes. Si llegan a implicarse en su currículo escolar o en actividades extracurriculares y desarrollan fuertes lazos con otros sectores de la comunidad escolar, es más probable que mejoren sus resultados. Rendimiento y actitudes hacia la escuela tienen relaciones recíprocas: a los estudiantes les gusta lo que hacen bien y hacen bien lo que les gusta.

- Es necesaria la implicación de otras instituciones para la resolución de problemas que no tienen su origen en el marco escolar. Apoyar a los centros con profesionales especializados en el campo social.

6) EXIGIMOS LA RETIRADA DEL PROYECTO

El proyecto de Ley de Calidad no tiene consistencia alguna, ni ofrece un marco que facilite el debate. No hay análisis de los problemas del sistema educativo y, en consecuencia, no se puede saber de dónde han sacado las “soluciones” que proponen.

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

Bilbao, 17 de septiembre de 2002