

Foro de Sevilla

**Manifiesto:
Por otra política educativa**

**ESCUELA PÚBLICA:
DE TOD@S
PARA TOD@S**



Vatecas



Morata



Foro de Sevilla

Manifiesto: Por otra política educativa

Página web del Foro: porotrapoliticaeducativa.org



Ediciones Morata, S. L.

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

**e-book gratuito en formato PDF, documento en papel a la venta en
www.edmorata.es**

© EDICIONES MORATA, S. L. (2013)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
www.edmorata.es-morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBNebook: 978-84-7112-706-8
ISBNpapel: 978-84-7112-707-5
Depósito legal: M-1673-2013

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.
Imprime: Closas-Orcoyen, S. L. Paracuellos de Jarama (Madrid)
Printed in Spain - Impreso en España

Imagen de la cubierta: Cartel de la Plataforma por la Escuela Pública de Vallecas
(bajo licencia *Creative Commons* CC0 1.0) y *Reunión del Foro de Sevilla* (Octubre 2012, fuente: El País, reproducida con autorización)

Contenido

El Foro de Sevilla	7
Manifiesto: Texto hecho público por el Foro	8
Participantes en el Foro y en el documento de desarrollo	13
Documento de desarrollo del manifiesto	15
Una reforma más, conservadora, ideológica e insuficiente	15
1. Necesidad del debate, la discusión y el acuerdo	16
2. La educación es algo más que un valor de cambio en el mercado .	18
3. La necesidad imprescindible de la escuela pública	20
4. La escuela segregada por sexos	25
5. La calidad de la educación. ¿De qué educación?	28
5.1. El fracaso escolar como un déficit: Un mal endémico, permanente	30
6. Las consecuencias de medidas que estimamos son equivocadas	34
6.1. Rebajar la comprensividad	34
6.2. Más presión de la enseñanza no garantiza un aprendizaje más valioso	35
6.3. Repetir curso	37
6.4. ¿Son básicas las materias básicas?	40
7. Itinerarios, ¿para la diversidad, para segregar o para excluir?	41
8. Los contenidos como justificación e identidad de la enseñanza ...	44
9. Evaluación externa: Dudosas ventajas, seguros efectos negativos	46
10. El profesorado: Entre el olvido y la merma de profesionalidad	50
11. Las desigualdades de siempre, a las que se añaden otras	52
a) Las desigualdades económicas y socioculturales	52
b) Las desigualdades territoriales	53
c) La brecha digital	55

12. Autonomía. ¿De quién y para qué? Para participar ¿en qué?	56
13. La dirección educativa	60
14. La Formación Profesional	62
15. Los recursos son imprescindibles	65

El Foro de Sevilla

El Foro de Sevilla está compuesto por una serie de profesionales relacionados con la educación que en el mes de octubre de 2012 nos reunimos en la Universidad Pablo Olavide de esta ciudad, convocados por la profesora Carmen Rodríguez Martínez de la Universidad de Málaga y por José Gimeno Sacristán de la Universidad de Valencia con el propósito de llegar a un acuerdo en el diagnóstico y formas de abordar los problemas que presenta nuestra realidad educativa. Consideramos que debíamos realizar algún tipo de pronunciamiento sobre el sistema educativo, sometido, de nuevo, a otra agitación política, social y pedagógica, provocada por la publicación del proyecto de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación* (LOMCE), presentado por el gobierno del Partido Popular.

Reconociendo la legitimidad de este gobierno para desarrollar la política educativa que le garantiza su mayoría parlamentaria, no queremos dejar pasar este momento sin dar respuesta al citado proyecto, analizando las consecuencias que va a tener para la educación, pues se trata de una reforma que altera sustancialmente las bases de la educación que se ha venido construyendo, que socava la importancia que tiene la educación pública para una sociedad integradora y que presenta una serie de medidas que, pretendidamente, están dirigidas a la mejora de la calidad de la educación, cuando algunas de ellas van a deteriorarla en realidad.

Como profesionales de la educación queremos hacer públicas algunas consideraciones, aportar datos y argumentos, así como señalar vías para abordar soluciones a problemas que sobrepasan el ámbito de la acción de los gobiernos y que han de proyectarse a medio y largo plazo.

Manifiesto: Texto hecho público por el Foro

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

EDUCACIÓN. En contra del sesgo economicista del anteproyecto de LOMCE, el objetivo de la educación comprende el desarrollo humano y la cohesión social. Mujeres y hombres deben poder formarse como personas completas, ciudadanos responsables y trabajadores cualificados. La sociedad precisa de la escuela para asegurar niveles adecuados de bienestar, libertad, justicia y equidad.

DEBATE. Necesitamos un auténtico debate nacional que permita la reconstrucción, en su caso la refundación, del sistema educativo sobre la base de un amplio acuerdo social y no, tras la negativa a un pacto de Estado, una ley revanchista e ideológica, sin diálogo con la oposición ni con el mundo de la educación, apenas maquillada con un nada fiable foro virtual.

ESCUELA PÚBLICA. La escuela es la columna vertebral de la ciudadanía. Nuestra peculiar historia nos ha legado un sistema dual, y el gobierno emite alarmantes señales de desdén por la escuela pública y apoyo a la enseñanza privada y confesional. El deber de las administraciones es articular un sistema público de educación igualitario y efectivo con una gestión eficaz y eficiente del subsistema estatal y unas reglas claras y cohesivas para el privado.

CALIDAD. No existe un consenso sobre la noción de calidad educativa. Se está imponiendo una visión restringida a las calificaciones obtenidas en exámenes y pruebas, internas y externas, de papel y lápiz, basadas en una concepción factual y declarativa del conocimiento que empobrece el sentido del aprendizaje y la educación. Los resultados escolares entendidos así no son un indicador sostenible de la calidad educativa.

FRACASO. El fracaso no es anónimo; tiene nombre, historia y cultura. No se produce súbitamente. Es el resultado de un proceso que se puede identificar y prever. Tiene que ver con el tipo de contenido, descontextualizado y sin sentido, que se enseña y evalúa y con un proceso de enseñanza y aprendizaje que no facilita ni promueve que el alumnado establezca conexiones y elabore sus propios significados y conocimientos.

SOLIDARIDAD. La respuesta al elevado fracaso escolar, y el subsiguiente abandono, no debe ser naturalizarlo sino, por el contrario, concentrar medios diferenciales y adicionales sobre grupos e individuos en riesgo, es decir, perseguir los objetivos comunes con medios cuantitativamente superiores y cualitativamente más adecuados. Por contra, la ley acepta ese fracaso como inevitable y el gobierno elimina los programas de educación compensatoria y atención a la diversidad, abandonando a su suerte a los alumnos más vulnerables.

REPETICIÓN. Lejos de abordar el problema de la repetición de curso, que España encabeza en Europa de forma exagerada, se ha mostrado indiscutiblemente ineficaz, resulta económicamente costosa e ineficiente y constituye una de las principales causas endógenas del fracaso escolar, el gobierno parece querer ampliarla, sistematizarla y convertirla en el determinante de la segregación temprana.

ITINERARIOS. Se adelanta la edad en la que se crean itinerarios de hecho irreversibles. Se pretende segregar al alumnado desde 3º de ESO, a los catorce años, reduciendo en dos el tronco común, y convertir la primera orientación hacia la formación profesional en una vía muerta, repitiendo así el error de la LOGSE, y se añaden mecanismos que amenazan con adelantar la segregación al segundo curso. La mayoría de países cuya comprensividad llega a los dieciséis obtienen mejores resultados que los que segregan a edades más tempranas. La segregación del alum-

nado con peores resultados se traduce en una enseñanza de calidad inferior por efecto de una profecía autocumplida.

EVALUACIÓN. En la educación obligatoria la evaluación debe tener un claro propósito formativo, de conocimiento y apoyo a los procesos de aprendizaje y desarrollo personal. Una evaluación excluyente, sancionadora y de control —como plantea el anteproyecto— basada en pruebas frecuentes y estandarizadas, es contraria a su sentido educativo y a la diversidad humana, generando abandono y exclusión. La evaluación del sistema requiere una revisión a fondo para garantizar que la sociedad y la comunidad escolar dispongan de información relevante, a través de procesos transparentes y democráticos.

RECURSOS. Sin entrar en sus causas, sabemos que los efectos individuales y colectivos de la crisis se concentran en las personas y países con menor nivel de formación. Sabemos que la economía que resurja de ella y los nuevos empleos no serán los mismos, sino que requerirán una fuerza de trabajo más cualificada. Por ello es esencial, precisamente en tiempos de crisis, un esfuerzo cuantitativo y cualitativo en educación.

AJUSTES. Conscientes de que es más necesario que nunca mejorar la eficacia y la eficiencia en el empleo de los recursos, entendemos que hay margen para mejorar el trabajo de los educadores. Hoy es más importante el esfuerzo de todos, incluida la colaboración entre las administraciones y el profesorado, con más y mejor aportación presupuestaria y profesional, así como una reorganización flexible de los centros. Pero no se puede confundir una política de racionalización y modernización con una de recortes indiscriminados.

SERVICIOS. Los gobiernos central y autonómicos están recortando partidas que consideran no esenciales: comedores, rutas, libros de texto, actividades extraescolares o la jornada escolar misma. Sin embargo, en medio de esta crisis y sabiendo cómo afectan al desempeño escolar las condiciones de vida, la opción debe ser la opuesta: asegurar la gratuidad de transporte, comedor y material escolar, así como evitar la intensificación de la jornada escolar y propiciar un horario de apertura más amplio.

CIUDADANÍA. La ciudadanía requiere acceder a conocimientos y desarrollar actitudes acordes con el carácter liberal, democrático y social

de nuestro Estado de derecho. Es decir, que propicien el respeto a la ley y las normas de convivencia, la aceptación de otras opciones y formas de vida admitidas por la Constitución y las leyes, un compromiso participativo con la democracia, y la cohesión y la solidaridad sociales. Esto exige un consenso sobre ideas y valores compartidos y tolerancia activa hacia otros no compartidos.

SEGREGACIÓN. La LOMCE avala la segregación por sexos en centros concertados, hoy fundamentalmente centros promovidos por organizaciones ultraconservadoras. La escolarización conjunta proporciona una socialización positiva e irrenunciable en una sociedad todavía marcada por la desigualdad de género.

CCAA. Leyes y políticas deben respetar el ámbito competencial de las comunidades autónomas, en vez de utilizarse como instrumentos de centralización, uniformización y control burocrático. Esto no es óbice para reclamar transparencia, movilidad, coordinación y coherencia en todo el ámbito del Estado.

AUTONOMÍA. Es necesario responder a las necesidades de la comunidad con autonomía curricular, organizativa y de recursos. La autonomía no debe dirigirse a la rivalidad entre centros, sino al aprovechamiento diferencial de los recursos. Requiere un proceso de responsabilización social, lo opuesto a la merma de la participación que supondría la conversión de los consejos escolares en meros órganos consultivos.

TRANSPARENCIA. El sistema resulta en muchos aspectos opaco para los profesionales, la comunidad escolar y la sociedad. Se precisa potenciar al máximo la transparencia, permitiendo el acceso a la información sin otra restricción que el respeto a la propia imagen y la intimidad. Hay que desarrollar indicadores fiables del desempeño docente, el funcionamiento de los centros, la implementación de proyectos, los resultados de programas y políticas y el estado general del sistema, pero sin distorsionar con ellos los procesos de enseñanza y aprendizaje.

PARTICIPACIÓN. La participación es un derecho de las personas y un principio constitucional. Debe reforzarse como forma de pertenencia, motivación, concienciación, formación y corresponsabilidad social. Resulta imprescindible potenciar la libertad de pensamiento y de expre-

sión del alumnado, así como su autoorganización y participación en la vida del centro. La participación exige poder de decisión. lo opuesto al control autoritario. Nos preocupan signos evidentes de empobrecerla y recortarla presentes en él.

DIRECCIÓN. Se ha de acentuar el carácter pedagógico de la dirección (coordinación, innovación...) frente a la visión gerencial del anteproyecto. La dirección ha de garantizar el ejercicio de deberes y derechos de la comunidad y la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de centro, y no debe ser un mero representante de la Administración o del claustro docente. Un liderazgo compartido es más coherente con el carácter de la escuela.

PROFESORADO. El sistema educativo se funda en la confianza en el docente y su capacidad profesional. Por ello merece apoyo y reconocimiento en el ejercicio de su función, más en momentos de cambio social e incertidumbre. Debe tener un compromiso claro con sus alumnos, su centro y la educación misma, y una actitud cooperativa con las familias y la comunidad. Las actuales condiciones y propuestas legislativas derivan competencias a otros agentes, expropiando aspectos centrales de su labor. Es fundamental mejorar formación, selección, desarrollo profesional y evaluación.

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

Promotores del Foro y coordinadores del documento de desarrollo:
José Gimeno Sacristán y Carmen Rodríguez Martínez.

Participantes en el Foro y en el documento de desarrollo

Adell Segura, Jordi. Profesor titular de la Universitat Jaume I.

Alba Pastor, Carmen. Profesora titular de la Universidad Complutense de Madrid.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid.

Angulo Rasco, Félix. Catedrático de la Universidad de Cádiz.

Badía Alcalá, Pedro. Director del periódico Escuela.

Ballarín Domingo, Pilar. Catedrática de la Universidad de Granada.

Blanco García, Nieves. Profesora Titular de la Universidad de Málaga.

Cabello Martínez, Josefa. Profesora Titular de la Universidad Complutense de Madrid.

Carbonell Sebarroja, Jaume. Director de la revista Cuadernos de Pedagogía.

Clemente Linuesa, María. Catedrática de la Universidad de Salamanca.

Díez Gutiérrez, Enrique. Profesor Titular de la Universidad de León.

Domínguez Fernández, Guillermo. Profesor Titular de la Universidad Pablo de Olavide.

Feito Alonso, Rafael. Profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid.

Fernández Enguita, Mariano. Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid.

Fernández Sierra, Juan. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Almería.

Gimeno Sacristán, José. Catedrático de la Universitat de València.

Gutiérrez Del Amo, Pablo. Periódico Escuela.

Imbernón Muñoz, Francisco. Catedrático de la Universitat de Barcelona.

Jiménez Sánchez, Jesús. Inspector de Educación.

López Melero, Miguel. Catedrático de la Universidad de Málaga.

López, Begoña. Profesora de secundaria.

López, Pilar. Profesora de secundaria.
Marrero Acosta, Javier. Catedrático de la Universidad de La Laguna.
Martín Criado, Enrique. Profesor Titular de la Universidad Pablo de Olavide.
Martín Rodríguez, Eustaquio. Catedrático de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Martínez Bonafé, Jaume. Profesor Titular de la Universitat de València.
Martínez López, Cándida. Profesora Titular de la Universidad de Granada.
Martínez Rodríguez, Juan Bautista. Catedrático de la Universidad de Granada.
Moreno, Agustín. Profesor de secundaria.
Murillo, Francisco. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga.
Pablos Pons, Juan de. Catedrático de la Universidad de Sevilla.
Pazos Jiménez, José Luis. Presidente de la FAPA Giner de los Ríos de Madrid.
Pérez Gómez, Ángel I. Catedrático de la Universidad de Málaga.
Porlán Ariza, Rafael. Catedrático de la Universidad de Sevilla.
Recio, Miguel. Director de Instituto en la Comunidad de Madrid.
Rodríguez Martínez, Carmen. Profesora Titular de la Universidad de Málaga.
Roger Anaya, Julio. Movimientos de Renovación Pedagógica.
Sancho Gil, Juana M. Catedrática de la Universitat de Barcelona.
Santos Guerra, Miguel A. Catedrático de la Universidad de Málaga.
Subirats, Marina. Catedrática de la Universidad Autónoma de Barcelona.
Sureda, Jaume. Catedrático de la Universitat de les Illes Balears.
Tiana Ferrer, Alejandro. Catedrático de la UNED.
Torres Santomé, Jurjo. Catedrático de la Universidade da Coruña.
Varela Fernández, Julia. Catedrática de la Universidad Complutense de Madrid.
Vázquez Recio, Rosa. Profesora Titular de la Universidad de Cádiz.
Viñao, Antonio. Catedrático de la Universidad de Murcia.

El texto del Manifiesto ha sido apoyado por miles de personas.

Para adherirse puede consultarse la página web del Foro:
porotrapoliticaeducativa.org

Documento de desarrollo del manifiesto

Una reforma más, conservadora, ideológica e insuficiente

Consideramos que estamos en una situación grave, compleja y confusa, en la que se adoptan posiciones presentadas como si fueran inevitables e insustituibles, de forma que se está realizando en verdad un programa conservador, sin tiempo ni espacios para la discusión acerca de modelos alternativos de educación que requieren ser considerados en la sociedad actual; una situación que el Partido Popular sostiene y defiende amparado en su mayoría absoluta parlamentaria.

Las deficiencias del sistema educativo que se comprueban en los bajos niveles de logro del alumnado son endémicas en nuestro caso, como mínimo, desde la Ley de General de Educación de 1970, lo cual significa que esas deficiencias se han producido bajo gobiernos de diferente espectro ideológico... El denominado *fracaso* se ha constituido en un problema que ha echado profundas raíces y se ha convertido en un fenómeno llamativo al universalizarse la educación. Su presencia a lo largo del tiempo significa que no hemos sabido atajar los retos que dicha universalización reclamaba, relativos al funcionamiento del sistema.

No es positivo que en nuestro país estemos condenados a trabajar siguiendo los dictados de las leyes que cambian con excesiva rapidez. En los últimos 30 años España ha tenido tres grandes reformas, asociadas a tres leyes (LOGSE, LOCE y LOE), y cinco en los últimos 50 años.

Resaltamos una contradicción que va a marcar esta reforma. Se quiere aprobar una ley que se denomina de la “mejora de la calidad” que requerirá una mayor inversión, cuando se están aplicando drásticos recortes, lo que nos hace suponer que estamos ante un intento valdío. Pero no lo está siendo para el desarrollo de la política del PP; legítima opción que estará destinada a provocar la consiguiente contra-reforma.

Podemos afirmar que otra política debe ser posible y que es necesario ir reformando la educación pero no de la forma que se pretende.

1. Necesidad del debate, la discusión y el acuerdo

“La deliberación conlleva el respeto, ya que consiste en un esfuerzo para encontrar métodos de cooperación social aceptables para todos y no sólo para los más poderosos o influyentes”.

(A. GUTTMAN, 2001, pág. 15)¹.

Puesto que la educación es normalmente un asunto controvertido, también hemos de hallar la manera de vivir normalmente con los conflictos que surgen al tratar las controversias. Necesitamos saber y deberemos establecer unas reglas a las que someternos para abordar las discrepancias democráticamente apoyándonos en el diálogo y en el contraste de posiciones. En el ejercicio de la cultura democrática utilizamos instrumentos básicos como el lenguaje, que debe ser sometido al examen del contenido o idea que transmite para que nos sea útil en el diálogo conducido con racionalidad. Para que el lenguaje sea un instrumento de intercambios y de diálogo que conduzcan a pactos debe respetar algunos requisitos, entre los que mencionamos tres que son fundamentales. a) Que haya voluntad de entenderse entre las partes, que es punto de partida de la racionalidad comunicativa (Habermas). b) Que se comparta un discurso común en el que todos demos el mismo significado a las palabras que utilizamos y que coincidamos en llamar con una misma palabra a los problemas y al diagnóstico de los hechos sobre los que discutimos. c) La necesidad de confiar en que lo que se dice que se va a hacer se vea reflejado en lo que se hace realmente, porque suponemos que existe la voluntad de hacer lo que se dice y se piensa. d) Necesitamos tener seguridad de que cuando haya

¹ *La educación democrática*. Paidós. Barcelona.

una discrepancia en lo que se dice o entre lo dicho y lo hecho, el diálogo abierto entre los discrepantes solventará el conflicto intercambiando argumentos razonable y razonados. A eso lleva la voluntad de querer entenderse.

Cuando no se dice lo que desde el poder se va a hacer, cuando lo que se dice no tiene nada que ver con lo que se hace y cuando no se hace realmente lo que se dijo que iba a hacerse, entonces estamos en un sistema con un importante déficit de cultura democrática, donde los diagnósticos no coinciden, las posiciones rebotan en el otro, el diálogo es imposible o improductivo porque las palabras no tienen el mismo significado. Tenemos problemas, arrastramos carencias y vemos de distinta forma lo conseguido, pero lo que es peor: las carencias sirven para utilizarlas contra otros más que para, en concurrencia con ellos, establecer políticas educativas. Este proyecto de ley no sólo nace carente del apoyo de fundamentos racionales, sino que confunde con el lenguaje que utiliza, lo cual le resta credibilidad.

Necesitamos un auténtico debate nacional que permita la reconstrucción, en su caso la refundación, del sistema educativo sobre la base de un amplio acuerdo social.

Estamos ante una ley revanchista e ideológica, sin diálogo con la oposición ni con el mundo de la educación, apenas maquillada con un nada fiable foro virtual. Esta reforma responde a un modelo ideológico: recentralización con menor competencia autonómica (que es una constante en todos los ámbitos), aceptar la educación diferenciada (para poder subvencionar a sus grupos de presión), eliminación de la educación de la ciudadanía y sustitución por una asignatura más afín a su ideología, la evaluación como medición, la desconfianza en el profesorado, una menor participación de los padres y madres, segregación temprana en la ESO, eliminación progresiva de la comprensividad, movilidad forzosa del profesorado (con lo que cuesta cohesionar un equipo docente), etc. Y todo ello no se argumenta y no se prueba.

La falta de diálogo nos ancla, una vez más en el vicio de promulgar leyes que enmiendan a las inmediatamente anteriores hasta que ellas sean enmendadas por otras que las sucederán con la alternancia de fuerzas políticas en el gobierno de la nación. La estabilidad es necesaria por muchas razones, entre ellas está que significaría que hemos alcanzado un consenso en el lenguaje, pero lamentablemente no parece que esto vaya a ocurrir. El Partido Popular en la pasada legislatura

no quiso pactar reforma alguna, con el fundado presentimiento de que ganaría las elecciones próximas, como así ocurrió. Ganó por mayoría absoluta y no parece dar a entender que esté dispuesto a negociar o rebajar su programa político, en el cual hay líneas rojas que las fuerzas de izquierda y los sectores más responsables del centro político no pueden aceptar.

Las fuerzas de derecha en España no han cedido en dar un paso atrás de su programa desde la transición a la democracia hasta hoy. El pacto constitucional que supuso el Artículo 27 de la Constitución, asumió buena parte de las demandas de la derecha. Desde entonces las fuerzas de izquierda no han dejado de ceder posiciones, hasta llegar a asumir alguno de los postulados de los conservadores, perdiendo algo de lo que formó su identidad. El mantenimiento y el desarrollo democrático del Artículo 27 requiere un esfuerzo unitario de todas las fuerzas sociales, sindicales y políticas progresistas para profundizar en un discurso común sobre el sentido del sistema de enseñanza público y sobre las políticas que lo articulen.

2. La educación es algo más que un valor de cambio en el mercado

“Toda educación que se centre *principalmente* en la utilidad económica resultará demasiado limitada como para ser de utilidad”.
(Neil POSTMAN, pág. 44)².

La experiencia histórica, la dinámica de los mercados, la inserción laboral, nos afirman en la idea de que la utilidad económica de la educación es, simplemente, un subproducto de la buena educación. Un buen profesional es alguien capacitado en unas competencias muy específicas. No parecen contar con una perspectiva amplia quienes, como hace el proyecto de LOMCE, subordinan la educación a los intereses de la economía. Los requerimientos de la sociedad del conocimiento, la recualificación inevitable de los trabajadores, la educación permanente que exige la evolución del empleo cambiante y una visión de las personas que se expresan de múltiples maneras y son capaces de desarrollarse en variadas facetas, que consideran la integridad de la persona y la responsabilidad de educar a los ciudadanos y ciuda-

² Neil POSTMAN, 1999, *El fin de la educación*. Octaedro. Barcelona.

danas, tiene que orientarse por fines más amplios. Tenemos la seguridad de que es la educación en un sentido general la que hará mejores productores, empresarios más sensibles a los intereses de los trabajadores, más emprendedores, y consumidores más exigentes que obligarán al mercado a satisfacerlos. Aunque no sean estos supuestos inevitables de producirse.

El proyecto de ley es explícito y aquí la sinceridad del lenguaje no suscita dudas. El inicio del primer borrador comenzaba con el siguiente párrafo:

“La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro”.

En la versión siguiente del documento parecen haberse dado cuenta de lo sincera que era su primera posición, y ahora nos proponen otro comienzo más presentable, mostrando una fuerte sensibilización pedagógica. Arranca así el nuevo texto de la LOMCE:

“Los alumnos son el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país”.

Un país en el que emigran los científicos e ingenieros, donde el carácter autónomo y crítico —apreciadas virtudes de tradición kantiana— se aplica a los contenidos que aprueba la jerarquía católica, cuando la opinión de los estudiantes no figura por ninguna parte, cuando éstos son sometidos a pruebas de reválidas múltiples, cuando se les caen los techos del aula, cuando en algunas Comunidades Autónomas se les cobija en barracones, cuando se dice que hay que volver a la enseñanza de las disciplinas básicas quitando adherencias que precisamente son más atractivas para ellos, cuando lo real es que se ha pervertido el valor de las palabras o ha ocurrido una mutación desde aquel discurso del esfuerzo, de no tolerar la promoción generosa de curso.

No caben fórmulas milagrosas cuando se intenta pasar de la “economía del ladrillo” a la del conocimiento, con una población que, entre las edades de 25 a 64 años de edad, solamente el 70% ha alcanzado

el nivel de la segunda etapa de la educación secundaria (uno de los más bajos de la OCDE). Tenemos un reto muy serio, donde la educación permanente de la población no es la expresión de un deseo para el futuro, sino una necesidad del presente.

La realidad no confirma las esperanzas de progreso cuando nuestros jóvenes no tienen las puertas abiertas del trabajo. No hay puertas a las que llamar. Las que se abren lo hacen en otros países.

Sin dejar de ser conscientes de la importancia de la educación en el desarrollo económico del país, conviene adoptar una filosofía que estimule la voluntad de querer educarse durante toda la vida, de la que es parte el trabajo; que todos y todas dispongan de medios e instituciones para que puedan hacerlo. Mujeres y hombres deben poder formarse como personas completas, responsables y trabajadores cualificados.

Estas ideas tienen consecuencias para la formación del profesorado, para su desempeño docente, para seleccionar los contenidos del currículum, los tiempos escolares y las responsabilidades que adquieren los centros. Para mejorar la calidad en la enseñanza ha de disponerse de algunas condiciones indispensables: contar con los recursos materiales necesarios que ahora quedan cada vez más recortados, mejorar al profesorado, que debe tener una formación adecuada y un compromiso y dedicación a los alumnos, contar con una ratio alumnos/profesor que le permita individualizar la enseñanza, así como actuar de forma coordinada.

3. La necesidad imprescindible de la escuela pública

“La escuela pública puede ser excelente, pero no lo es por el mero hecho de que sea escuela pública. Puede degradarse y pasar a ser una escuela ineficiente”.

(L. GÓMEZ LLORENTE, *Educación pública*³. Pág. 60.)

Las instituciones escolares son un instrumento de socialización que vertebra a la sociedad y un instrumento para expandir el conocimiento. La escuela pública es la invención histórica cuya especificidad ha consistido en hacer de esas funciones una misión universalizadora: educar e instruir a todo ser humano, sin condición alguna (de tipo personal, religión, cultura, clase social, género ...). La enseñanza pública es el instrumento que ha podido hacer efectivo (al menos lo pretende)

³ L. GÓMEZ LLORENTE, (2000), *Educación pública*. Madrid, Morata.

el derecho a la educación y hacerlo en condiciones de igualdad, integrando en ella toda la diversidad existente en las sociedades modernas. Lógicamente, una empresa de tal envergadura sólo pudieron hacerla realidad los Estados que garantizaron la “escuela para todos” de forma gratuita.

Ese proceso entre nosotros lo asumió el Estado con medio siglo de retraso. Pensemos que hasta 1970, el Estado se declaraba subsidiario del sector privado; es decir, que cubre la demanda de educación allí donde no la satisfacía la iniciativa privada, constituida, básicamente, por los centros e internados de la Iglesia Católica. Ese retraso y la fuerza para influir que sigue teniendo la derecha heredera de los defensores de los privilegios de clase, explica que exista un fuerte sector de centros de enseñanza no públicos, que alcanza un 32,3% en el nivel de Educación Infantil. Según el último informe de la OCDE⁴ los porcentajes de alumnos y alumnas matriculados en centros públicos, en los países que se indican, reflejan la débil presencia de la enseñanza pública en España. Véase la tabla que sigue.

Países	Alumnos de Primaria matriculados en centros públicos (%)	Alumnos de ESO matriculados en centros públicos (%)	Alumnos de Secundaria post-obligatoria matriculados en centros públicos (%)
Alemania	96,1	91,1	92,5
España	68,5	67,8	77,5
Finlandia	98,6	95,6	86,2
Francia	85,1	78,2	68,6
OCDE	89,5	85,8	81,2

En el nivel de Enseñanza Superior, el sector privado sólo representa un 10,6%⁵.

⁴ OCDE, *Education at a glance*, 2011.

⁵ Según datos del MEC.

Salvo en el caso de Bélgica y de Malta, España está a la cabeza de los países europeos y de la OCDE en cuanto al volumen de alumnos escolarizados en centros privados, que en la mayor parte están financiados con recursos públicos. A pesar de ese dudoso “buen puesto” en el indicador público-privado, la derecha no deja de hacer esfuerzos por incrementar más aún esos porcentajes, reduciendo la presencia del sector público todo lo que puede cuando gobierna.

Hoy partimos de la existencia de una doble red para atender la etapa obligatoria —la enseñanza pública y la concertada— que fue regulada por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985. Desde entonces, los recursos públicos dedicados a financiar al sector de la enseñanza privada concertada han ido incrementándose por los gobiernos que se han ido sucediendo.

En dicha ley se establecieron las condiciones que deben cumplir los centros que quieran acceder al concierto. Entre ellas destacamos las de aplicar los mismos criterios de admisión de alumnos que los centros públicos, impartir gratuitamente las enseñanzas, someter las actividades extraescolares a un régimen optativo y no lucrativo, mantener las ratios alumnos/profesor y solicitar autorización por el cobro de cualquier actividad complementaria.

Dicha regulación se ha mostrado insuficiente para controlar las condiciones estipuladas, lo que constituye un fraude en la aplicación de la ley y que la doble red se haya convertido en una garantía de desigualdad en situaciones como, por ejemplo, la segregación de inmigrantes, la separación por sexos y la distribución por clases sociales. Se ha seguido seleccionando al alumnado en los centros, bien directamente, bien por el establecimiento de zonas en las redes escolares, bien a través del pago de actividades extraescolares y manteniendo el ideario católico como ideario excluyente. En resumen se está financiando la desigualdad con fondos públicos.

Una injusticia añadida es la estrategia creciente de concertar centros en los niveles no obligatorios, en detrimento de una mayor atención a mejorar las carencias que existen en el sistema público y el que esa política repercuta en un blindaje para la no admisión en centros en los que cada etapa se nutre del alumnado del propio centro.

La presencia de la enseñanza privada es muy desigual en las diferentes Comunidades Autónomas, como puede verse en el Gráfico 1. A la vista de estos datos, ¿cómo los adalides de la privatización se atreven todavía a presentar la educación privada como de mejor cali-

dad? ¿Cómo no se asume, responsablemente, la importancia del sector público para vertebrar un país?

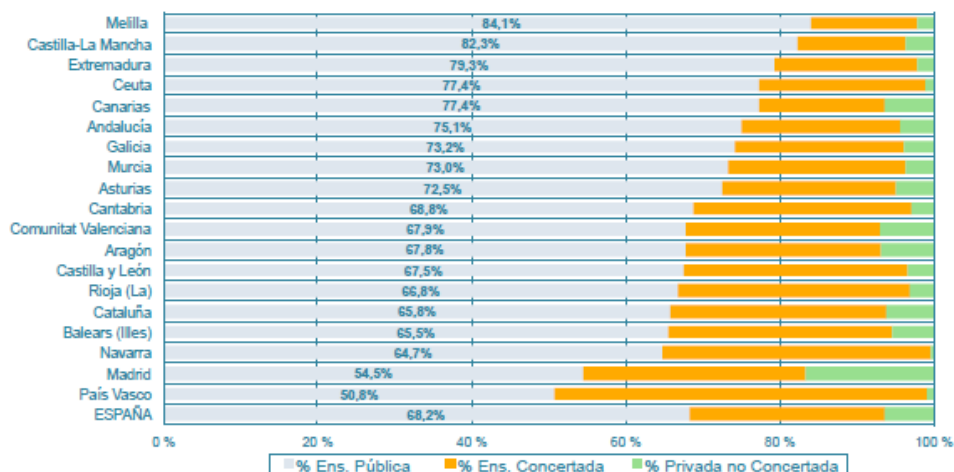


Gráfico 1. Distribución del alumnado de Enseñanzas de Régimen General no universitarias por titularidad/financiación y comunidad autónoma. Curso 2011-2012.

Ahora las justificaciones de esa política las amparan en el derecho a ejercer la libertad de las familias para elegir la educación para sus hijos e hijas, si bien en realidad lo que ocurre es que los centros privados tienen libertad de elegir al alumnado. A pesar de que, reiteradamente, y desde hace mucho tiempo se ha demostrado que los centros no son mejores o peores por su carácter público o privado. La ligera ventaja de los alumnos y alumnas que asisten a centros privados y que obtienen en las pruebas de evaluación externas, según ilustran las aportaciones de la investigación, se explica por la diferencia de nivel sociocultural de los padres y madres.

Desde los gobiernos del PP se emiten alarmantes señales de incrementar la privatización de la educación.

La educación pública sigue siendo hoy una oportunidad importante de progreso para muchos niños, niñas y jóvenes a los que les asegura el derecho a la educación. Es necesario fortalecer, más en estos momentos, el sentido de la educación pública como institución igualadora, compensadora, participativa y acogedora de todos y de

todas. Como efecto de la crisis económica el sector de la enseñanza concertada está recibiendo alumnos de los centros privados no concertados.

Es preciso desarrollar una gestión y una pedagogía que dé una imagen de buen gobierno, de la utilización eficaz de los recursos, de su buen hacer, con una vigilancia sobre las desviaciones que pudieran producirse de los fines de la educación pública y que devalúan la imagen del sector público. En sectores de la opinión pública se ha ido creando una idea falsa que considera que la educación pública es de peor calidad; creencia que es preciso desmontar ofreciendo diagnósticos objetivos.

Las instituciones públicas, que no tienen por función la de competir con otras en el mercado, deberían ser evaluadas con criterios para dar cuenta públicamente de cómo realizan su proyecto y ser transparentes ante la sociedad (esta peculiaridad es una de las acepciones de qué es lo público). Por razones de igualdad y de justicia, deberíamos considerar si es justo financiar a la enseñanza privada en la medida y modo como ahora se hace, incluyendo también los niveles no obligatorios —es decir, lo que no todos pueden disfrutar por igual— mientras que los centros públicos se deterioran y se restringen servicios que se les prestaba. Es necesario que esos centros financiados con recursos públicos no discriminen a nadie a la entrada y que no se incrementen más recursos que reciben mientras que se están acortando los dedicados a la educación pública.

La LOMCE introduce una nueva definición del Sistema Educativo Español (Art. 2.bis), que supone situar en un plano de igualdad al conjunto de agentes públicos y privados que “*desarrollan funciones de regulación, de financiación o de prestación del servicio de la educación en España*”. Supone de facto la consagración de las empresas, corporaciones empresariales y grupos religiosos que financian, prestan o regulan la educación como parte del Sistema Educativo, en pie de igualdad con el sector público educativo, abriendo las puertas a una mayor profundización en el proceso de privatización. Además establece que la programación de la red de centros se establecerá de acuerdo a la “*demanda social*” y suprime la obligación de las Administraciones educativas de garantizar plazas “*públicas*” suficientes, especialmente en las zonas de nueva población. Esta redacción, que modifica el Art. 109 de la LOE, transforma sustancialmente la actual responsabilidad que tiene el Estado de garantizar el derecho a la educación

mediante una programación general de la enseñanza que asegure una red pública, gratuita y de calidad. Es más, al eliminar el término “públicas” de la redacción, establece la posibilidad de creación de centros privados con dinero público, estableciendo que las administraciones garantizarán la existencia de plazas en las zonas de nueva población, en función de la “demanda social”, que cada administración podrá interpretar de acuerdo con su orientación. Avanza incluso más, en el último borrador de la ley, invirtiendo radicalmente este principio democrático básico de todo Estado Social y de Derechos, consagrando la subsidiariedad de lo público respecto a lo privado. Es decir, convierte la educación pública en subordinada y dependiente de la educación privada subvencionada, estableciendo que la programación de la educación obligatoria tendrá que tener en cuenta la oferta de centros privados concertados existente además de la demanda social.

4. La escuela segregada por sexos

El acceso de las mujeres a la educación en España, en igualdad de condiciones que los varones, se ha conseguido hace apenas treinta años; da comienzo con la escuela mixta. La escuela segregada diferenciaba el tipo de educación que recibían niños y niñas; ambos estaban destinados a ocupar posiciones y funciones diferentes en la sociedad, en la que se suponía que ellas en su vida debían estar a expensas de ellos. La escuela mixta supone un primer paso en la superación del grave problema del retraso y desigualdad de las niñas y mujeres en la educación en nuestro país.

En una vuelta atrás en los derechos conseguidos, el nuevo anteproyecto de ley de educación garantiza las subvenciones a los colegios concertados que en la escolarización segregan por sexos (modificación del apartado 3 del Artículo 84). La LOMCE justifica la enseñanza diferenciada apelando a un Convenio de la Unesco del año 1960, que en nuestro país es anticonstitucional porque nuestra legislación tiene estándares democráticos superiores con respecto a la igualdad entre los sexos a los que plantearon en ese acuerdo, el cual se estableció para garantizar la escolarización de las niñas en aquellos países con legislaciones muy restrictivas con respecto a las libertades de las mujeres.

El derecho de elección de las familias —argumento que se utiliza para justificar la segregación— en ningún caso debe servir para su-

primir el derecho a la escolarización conjunta que proporciona una socialización positiva e irrenunciable en una sociedad todavía marcada por la desigualdad de género. Su implantación supondría un retroceso respecto de los logros democráticos conquistados en el siglo pasado, empezando, como hemos dicho, por la implantación de la enseñanza mixta.

Aunque, en algún caso, se reclame una educación diferenciada, por la razón de que las chicas están consiguiendo mejores resultados escolares, no deja de ser un argumento estratégico, porque lo cierto es que debajo de esos razonamientos subyace una ideología ultra conservadora apoyada por la Iglesia Católica, pues son colegios del Opus Dei y Guerrilleros de Cristo Rey los que mantienen la posición de que hombres y mujeres se eduquen separados porque tienen destinos diferentes.

En la mayoría de los países europeos la educación pública se imparte en escuelas mixtas. Sólo Irlanda y Reino Unido tienen una cierta tradición en considerar las escuelas de un solo sexo como mejores escuelas, aunque las opiniones actualmente están divididas (EURYDICE, 2010)⁶. Las escuelas de un solo sexo en la enseñanza pública no son muy comunes en el resto de los países, aunque se pueden encontrar en el sector privado en casi todos ellos. En la mayoría de los casos son escuelas religiosas; católicas, protestantes y musulmanas (Opus cit.).

Las experiencias sobre escuelas segregadas, llevadas a cabo en la década de los noventa para favorecer el aprendizaje, tanto de chicas como de chicos, son muy diferentes a las que se proponen hoy día. La finalidad era conseguir un mayor rendimiento en los alumnos y alumnas. Estas experiencias se realizaron por un corto período de tiempo, un año, o una cohorte de estudiantes y utilizaron a un personal formado y comprometido para mejorar a las chicas en ciencias y autoestima, y a los chicos en rendimientos escolares. Ahora se plantean bajo una inspiración más tradicional porque proponen la segregación como el modelo idóneo para sexos que tienen distintas características, preferencias y, por tanto, destinos distintos que son justificados por estas

⁶ Escocia tiene 7 escuelas, Gales 25, Irlanda del Norte 120 y en Inglaterra más de 400. Además en Europa hay 27 escuelas en Grecia y 77 en Malta. En EURYDICE, 2010, *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe. Education*, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice) <http://www.eurydice.org>

diferencias. Se amparan en teorías biologicistas de escasa credibilidad (WALTER, 2010 y FINE, 2010)⁷ y en creencias religiosas.

Las diferencias entre alumnos y alumnas se manifiestan especialmente entre los que tienen bajos rendimientos escolares. Están motivadas por el tipo de cultura masculina, androcéntrica, que se sigue manteniendo fuera y dentro de la escuela, y que continúa marcando los estereotipos sexuales. Para algunos alumnos, fundamentalmente de bajo estatus, los modelos de masculinidad tradicionales imperantes en la sociedad juegan un papel importante en su desinterés por la escuela y en su bajo rendimiento; para las alumnas el mayor éxito escolar no impide un techo de cristal en etapas posteriores, con discriminaciones laborales y menores oportunidades sociales y políticas. Las diferencias de rendimiento son mucho más amplias en el caso del origen étnico, la clase social, el contexto local y en un mismo sexo, que entre sexos. Se argumenta (SUKHNANDAN, LEE y KELLEHER, 2000)⁸ que la enseñanza segregada por sexos puede ser problemática porque estimula diferentes estilos de aprendizaje, reforzando aquellos aspectos donde alumnos y alumnas son fuertes y haciendo caso omiso a sus áreas de debilidad. Aunque pueda conducir a un aumento de rendimiento, también puede tener efectos perjudiciales. En escuelas segregadas, sin programas específicos, los chicos, especialmente, pueden aumentar los malos resultados (YOUNGER y otros 2005)⁹. Se comprueba cómo en las clases de niños se hizo más difícil enseñar y el comportamiento empeoró. También se creó un régimen machista que alienó a algunos chicos.

En el trabajo de HALPERN (2011)¹⁰ se desmontan los argumentos de los defensores de este tipo de apartheid que pretenden imponernos con sus prejuicios ideológicos como si fueran verdades científicas. No hay ninguna evidencia de que la segregación por sexos mejore los resultados académicos. Tampoco es cierto que los niños y las niñas aprenden de forma diferente. En cambio sí que hay claras evidencias

⁷ WALTER, Natasha (2010). *Muñecas vivientes. El retorno del sexismo*. Madrid. Turner y FINE, Cordelia (2010). *Delusions of Gender: How Our Minds, Society, and Nerosexism Create Difference*. Nueva York. Norton and Company.

⁸ SUKHNANDAN, LEE y KELLEHER (2000). *An Investigation into Gender Differences in Achievement. Phase 2: School an classroom strategies*. Slough: NFER.

⁹ YOUNGER, Mike y otros (2005). *Raising Boys' Achievement: Final Report*. Londres. DFES.

¹⁰ HALPERN, D. y otros (2012). "The Pseudoscience of Single-Sex Schooling". *Science*, 333 (6050), págs. 1706-1707.

de que la forma de organizar la escolarización incrementa los estereotipos de género y legitima el sexismo institucional.

La escuela mixta es la forma natural de socialización conjunta que, con estrategias y formas de educación co-educativas, puede superar los rendimientos y expectativas bajas debidas a roles tradicionales de género, además de representar la forma de convivir en sociedad. La solución es plantear modelos educativos menos estereotipados y más adaptados a sus intereses futuros y no volver a separar para enseñar de forma diferente.

5. La calidad de la educación. ¿De qué educación?

“La calidad es la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. Por ejemplo. Esta tela es de buena calidad”.

(Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.)

Una educación de calidad es aquélla que tiene las propiedades inherentes a la educación. Así no salimos del atolladero, porque lo *inherente a algo* que dice el Diccionario pueden ser cualidades varias e incluso opuestas. La equivocidad del concepto de *calidad* es una de las fuentes de las dificultades más importantes para el diálogo en educación.

En la indefinición a la que conduce la polisemia del este concepto acaba imponiéndose el significado de quienes tienen el poder sobre el discurso acerca de la educación. En nuestro caso son las administraciones educativas, básicamente, las que imponen significados a los términos como éste de la calidad. Últimamente los organismos internacionales (OCDE, UE, Banco Mundial...) son los que nos imponen el modo de pensar en este mundo de la globalización proporcionando las fuentes de lo que acaba siendo aceptado. En el momento en el que redactamos este documento se está utilizando el argumento de las bajas puntuaciones en las pruebas de PISA para justificar, nada menos, que una Ley Orgánica.

La fórmula que se ha impuesto es la de hacer equivalente calidad y rendimiento académico, en general y, más concretamente, en el de algunas zonas del currículo, (las Matemáticas y la Lengua, básicamente). Para hacer comparables a los sistemas educativos se tiene que reducir el significado de la calidad a algo medible, controlable, a elementos objetivados de modo que puedan establecerse comparaciones para la clasificación.

¿A qué *educación de calidad* se refiere la ley, cuando el gobierno del Partido Popular (PP) está suprimiendo personal, rebajando las becas, presionando al alumnado que muestra ya desafección hacia la enseñanza, cuando está reduciendo las posibilidades de poder compensar las deficiencias de los alumnos y alumnas durante la etapa de la obligatoriedad; o cuando reclama la protección del derecho de las familias a decidir la educación segregada por sexos. Este Proyecto no juega limpio con el lenguaje, pues cuando explicita la idea que tiene de calidad, cuando la concreta imponiendo cuatro pruebas externas en la educación no universitaria, cuando pide esfuerzo como método pedagógico, cuando suprime contenidos relativos a la formación artística, cuando se favorece a la enseñanza privada...

En la coyuntura actual de recortes muy notables en educación, no podemos imaginar un horizonte en el que vayan a mejorar las cifras correspondientes a los indicadores de calidad que se suelen utilizar. Si, como dice el proyecto, la calidad hay que valorarla por el rendimiento del alumnado pero, aumentando los recursos para los centros con mejores resultados no podemos esperar mejora alguna, sino un aumento de la desigualdad. Reorientando el sistema se pueden, desde luego, mejorar los resultados, pero si el fracaso es apreciado como un déficit, el subsanarlo exige inevitablemente recursos adicionales.

El deterioro de nuestra situación se reflejará en la pérdida de valor en los indicadores que nuestro país ha adoptado dentro de la Unión Europea y en la OCDE que se emplean para valorar la calidad del sistema educativo. En los indicadores en los que íbamos bien, incluso por encima de la media de la UE y de la OCDE, se va a bajar: la ratio de alumnos por profesor, la escolarización en la enseñanza superior y en la educación infantil, descenderá el gasto por estudiante, por ejemplo. Si es previsible que no mejoremos en los indicadores “buenos”, lo probable es que bajaremos más en los que ocupábamos peores posiciones (porcentaje del PIB dedicado a educación, resultados en pruebas PISA, en el índice de idoneidad, fracaso escolar de índole académica, índice de graduación, etc.).

Creemos que debe reavivarse el discurso que entiende la calidad como un concepto aplicable a todas las finalidades de la educación, al desarrollo global de la personalidad, de la sociabilidad, del comportamiento moral, del desarrollo físico, de la sensibilidad estética, etc. Evidentemente, se puede alcanzar un grado de desarrollo muy desigual en unos u otros aspectos pero, sin embargo, cuando hablamos del éxi-

to, del fracaso escolar o de la calidad, esos términos, con el uso del lenguaje, acaban siendo juicios totales de las personas o del sistema.

5.1. El fracaso escolar como un déficit: Un mal endémico, permanente

“En la escuela, la mayoría de los niños fracasa. Para muchos este fracaso es admitido y absoluto. Cerca del cuarenta por ciento de aquellos que empiezan la escuela secundaria abandonan antes de terminar”.

“Pero existe un aspecto más importante en el cual todos los niños fracasan; excepto unos pocos, que pueden o no ser buenos estudiantes pero no desarrollan más que una pequeña parte de la tremenda capacidad de aprender, comprender y crear con la que nacieron y de la cual hicieron pleno uso los primeros dos o tres años de su vida”.

(Jonh HOLT (1964), *El fracaso escolar*, pág. 17.)

El fracaso escolar es algo endémico en todos los sistemas educativos, siendo un fenómeno que pervive entre nosotros más allá de los cambios políticos que se suceden en el tiempo, del desarrollo económico que habíamos conquistado hasta ahora y de las reformas educativas que se han emprendido. Las deficiencias del sistema educativo se expresan en los bajos resultados del alumnado, vienen confirmándose con datos desde la ley de 1970.

Al decir que el “fracaso” se presenta como un hecho estable que-remos significar que los valores que se alcanzan en los diferentes indicadores, que se presumen están definiendo la calidad, se mantienen en el tiempo sin alterarse. Así, por ejemplo, se toma como indicador de la calidad lo que denominamos vulgarmente como *retraso* escolar (técnicamente *índice de idoneidad*), que es el porcentaje de alumnos y alumnas que están en los cursos que les corresponde por su edad. Este indicador se mantiene muy estable en las series de los resultados en un período de tiempo dado¹¹.

Quizá el indicador más dramático sea el *abandono escolar*. Se reconoce al abandono escolar temprano como el porcentaje de población entre 18 y 24 años que han completado como máximo la primera etapa de la Educación Secundaria (aunque no tenga título) y no prosigue

¹¹ *Sistema estatal de indicadores de la educación, 2011*. MEC.

los estudios. En España se considera haber alcanzado el nivel de educación o formación de Educación Secundaria Obligatoria y declarar no haber recibido ninguna educación o formación las cuatro semanas anteriores a la Encuesta de Población Activa.

En este indicador España se sitúa en peor situación que la media de la OCDE, como puede verse en el Gráfico 2. No podemos sino estar preocupados por este dato.

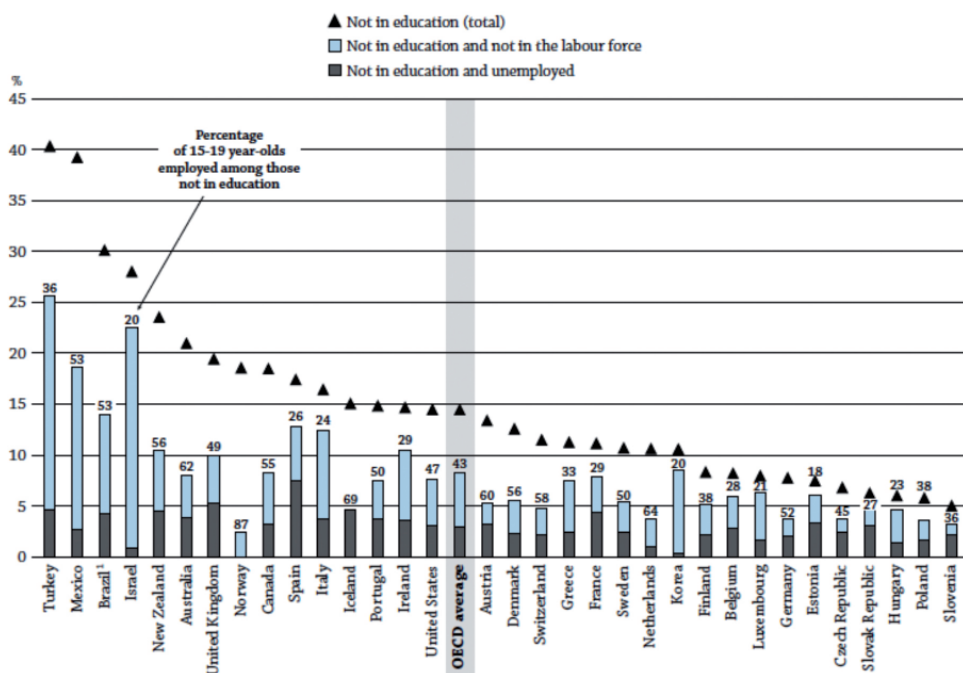


Gráfico 2. Porcentaje de jóvenes entre 15 y 19 años de edad que no trabajan ni estudian (2010)¹².

Las desigualdades dentro del territorio nacional son acusadas, alcanzando hasta el 48,1% de diferencia entre las Comunidades Autónomas mejor y peor situadas. Véase Gráfico 3.

Esa estabilidad de los valores alcanzados en distintos indicadores negativos nos lleva a ser prudentes cuando pretendamos detectar las responsabilidades. Lo que parece quedar claro es que las acciones que se han emprendido no se han traducido en cambios perceptibles en la

¹² OCDE (2012), *Education at a glance (2012)*.

mayoría de los indicadores. La alternancia de los distintos partidos en el gobierno no cambian las tendencias de los indicadores. Esa estabilidad reclama políticas y otras estrategias sostenidas para mejorar los resultados.

Abandono educativo temprano por C.A.: Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación. Año 2010

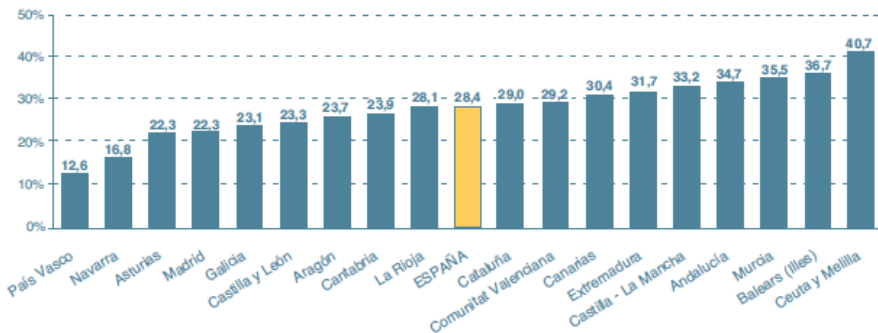


Gráfico 3. El fracaso por Comunidades Autónomas. (Datos del MEC.)

Múltiples datos confirman la idea de la persistencia del fracaso. En 1951 sólo un 27 % del alumnado pasaba de Primaria a Secundaria (sólo era universal la Enseñanza Primaria). En el curso 1965-1966, el 50% de los alumnos no superaba la reválida del Bachillerato Elemental (cursado entre los 10 y los 14 años). Un 43% fracasaba en la de Bachillerato Superior.

En el curso 1987-1988, por ejemplo, las repeticiones de curso afectaban al 14,7% de los estudiantes que por su edad son equivalentes a los de 3º curso de la ESO. El *Curso de Orientación Universitaria* (COU) lo repetía el 19,1% de los alumnos y alumnas que lo cursaban.

El intervencionismo de las administraciones determinando los contenidos de los currículos, aprobación de materiales curriculares o la imposición de nuevos lenguajes (los objetivos operativos y la educación personalizada en los años 80, constructivismo en los 90 y ahora las competencias) no han logrado mover al profesorado que son quienes interpretan y aplican las directrices en la práctica de las aulas.

El fracaso no es anónimo: tiene nombre, historia y está enraizado en la cultura pedagógica. No se produce súbitamente en los indivi-

duos, sino que es el resultado de un proceso que se puede identificar y prever. Afecta a un tipo de alumnos y alumnas que tienen una historia y un déficit que puede ser compensado. Tiene que ver con el tipo de contenidos, la falta de contextualización de los mismos y el sin sentido de algunos de ellos que se enseñan y se evalúan con un proceso de enseñanza y aprendizaje que no facilita ni promueve que el alumna-do establezca conexiones y elabore sus propios significados.

Una de las causas de la pervivencia del fracaso puede residir en que, de alguna forma, lo creemos inevitable o “natural”. Se trata de una creencia que vendría a justificar el que, como en todo, hay buenos y menos buenos estudiantes. Una fe en el ser humano nos hace pensar que los resultados escolares están relacionados con muy diversas variables en las que podemos incidir para mejorar la situación. A esos individuos concretos es a los que hay que ayudar para mejorar la calidad del sistema, que sólo es posible mejorando a los individuos.

Las políticas educativas más adecuadas, tanto desde un punto de vista pragmático para mejorar los resultados, como desde la aspiración y búsqueda de la justicia, son las que van dirigidas a hacer posible el cumplimiento del derecho a la educación para todos; son aquéllas que tienen carácter compensatorio, las que se dirijan a mejorar los resultados de los más débiles. No es éste el espíritu de la LOMCE.

Si el fracaso es “escolar”, es en las escuelas donde hay que actuar indefectiblemente. Queda mucho por hacer para mejorar la cultura (los contenidos) que se imparte, implicar al alumnado en retos que le alienten el esfuerzo que naturalmente exige todo aprendizaje sustancioso. Se requiere despertar intereses para aprenderlos, así como en el aprovechamiento de fuentes de información más variadas y estimulantes. Creemos que todo eso es posible porque son líneas de acción conocidas y ya practicadas.

En la llamada sociedad de la información, en internet, los sujetos acceden y pueden hacerlo, a muchas informaciones significativas que, sin duda, habrá que saber filtrar para separarlas de otras muchas que son banales. Esos nuevos medios nos pueden servir para facilitar un aprendizaje más interesante en las aulas y ser una ayuda para movilizar a quienes, por desafección a lo que ahora se enseña, son los candidatos más probables a fracasar. Creemos que una pedagogía interesante es un primer remedio para disminuir el fracaso escolar, además de abrir nuevas posibilidades a los que ya vayan bien.

6. Las consecuencias de medidas que estimamos son equivocadas

El Partido Popular simplifica en demasía los análisis cuando dice que quiere mejorar la calidad de la enseñanza, retomando planteamientos caducados o cuando desecha la experiencia documentada de lo que son las *buenas prácticas*. Esa simplificación quizá obedece a la seguridad de quien tiene la mayoría parlamentaria y no se tiene que molestar en encontrar razones. Quizá sea ése su concepto del mundo de la educación.

6.1. Rebajar la comprensividad

No es cierto que la comprensividad prolongada durante la etapa de la obligatoriedad esté asociada a una mayor tasa de fracaso o abandono escolar. Finlandia tiene un índice de abandono del 2%, siendo uno de los países que más prolonga el tronco común. La mayor parte de los países que se encuentran en el grupo de los que obtienen mejores resultados en PISA, son también los que más prolongan ese tronco común.

No dejamos de estimar como favorable el diferenciar el currículum, sobre todo el último tramo de la ESO, porque en la variedad de la oferta de contenidos encaja mejor la diversidad del alumnado desde un punto de vista psicopedagógico. Pero la diversidad en este sentido no es una característica exclusiva de esa etapa, es un principio a considerar en cualquier caso. Apelar a la diferenciación es una justificación “buena” de quienes proponen, a la vez, la segregación en itinerarios que no sean equivalentes o dicen que todos tenemos algún tipo de talento, pero les inquieta dar respuesta al hecho de que algunos tengan más que otros.

La oferta curricular puede diferenciarse de múltiples maneras que pueden servir para hacer la enseñanza más variada pero, en cualquier caso, se precisa de recursos (de los que no se va a disponer), se tienen que modificar las instituciones hacia una organización más flexible, se precisa de profesorado con una formación que le capacite para organizar los contenidos de otras formas, sin depender exclusivamente de los libros de texto, haciendo de la enseñanza una tarea retadora.

6.2. Más presión de la enseñanza no garantiza un aprendizaje más valioso

El fracaso escolar no disminuirá proponiendo un incremento del tiempo lectivo del alumnado o con la presión de la “pedagogía del esfuerzo”; un eufemismo que ha venido utilizándose para justificar un endurecimiento en las exigencias al alumnado. Toda la educación requiere del esfuerzo. Plegarse a esta ideología pedagógica implicaría dejarse llevar por una visión negativa del alumnado. ¿Acaso no hay esfuerzo cuando no se quiere dejar una actividad que interesa hasta terminarla? Otra cosa es presionar para que se esfuerce en algo que no le provoca el mínimo interés. No estamos defendiendo una pedagogía algodonosa y de *laissez faire*, como tampoco creemos en que los intereses del alumnado vengan dados por naturaleza. Lo que pensamos es que es, precisamente, la misión de la pedagogía el hacer que nazca ese interés.

No encaja con la realidad de los hechos el que se diga que se ha pervertido el sistema con la implantación de una pedagogía dañina, blanda y poco exigente en secundaria, al tiempo que denunciamos que existe un alto índice de fracaso, de abandono (alumnos y alumnas que se van porque no han superado lo que se les exige); es decir, porque han suspendido, en suma. El fracaso, desde un punto de vista académico, es algo que se visualiza cuando el alumnado no aprueba. La estrategia acertada por nuestra parte será evitarlo, no presionar más, para que aprueben todavía menos alumnos en etapas obligatorias.

¿Qué porcentaje de fracaso tiene que producirse para estar satisfechos con el nivel de exigencia que se considera aceptable? ¿Exigencia de qué y para qué? Es contradictorio denunciar en la enseñanza obligatoria el alto índice de abandono y no llamar la atención directamente sobre el hecho de que ese fracaso viene dado por la no superación de las materias.

Sería conveniente contar con la opinión del alumnado para ver si es cierto que existe un reblandecimiento de la disciplina y un deterioro de la autoridad. No puede ser cierto que haya tenido lugar una degeneración “progresista” de los métodos dominantes. Tenemos experiencia de que en muchos casos no es así. El informe TALIS¹³ de la OCDE

¹³ OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.

concluye diciendo que el profesorado español practica más las metodologías de carácter más bien transmisor que la media del profesorado de la OCDE.

Si se entiende que, desarrollar una pedagogía más exigente consiste en incrementar las horas lectivas del alumnado, recordemos que el estudiante español tiene más horas de clase que la media europea o de la OCDE. Ver Gráfico 4.

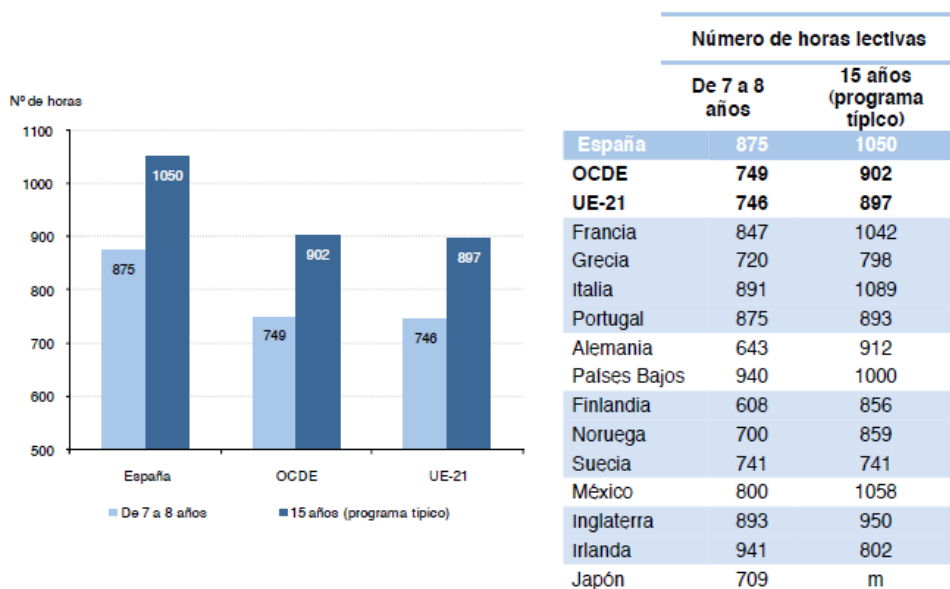


Gráfico 4. Número de horas lectivas obligatorias previstas en instituciones públicas (2009)¹⁴.

Si presionar más al estudiante significa obligarle a realizar más tareas para casa (los *deberes*), el alumnado español es de los que más tiempo debe dedicar para completar lo que se ha hecho o se va a hacer al día siguiente. Está demostrado que cuando el límite de tiempo de los deberes pasa de 1 a 2 horas provoca un efecto negativo en los resultados¹⁵.

¹⁴ *Panorama de la educación. Indicadores de las OCDE, 2011* Informe español. Ministerio de Educación. Madrid. 2011.

¹⁵ Informe TIMS. Trends in international Mathematics and Science Study International Association for the Evaluation, 1995.

6.3. Repetir curso

Repetir es “volver a hacer lo que se había hecho” (Diccionario de la RAE).

Eso es, precisamente, lo que significa *repetir curso*: volver a hacer de nuevo lo mismo que se había hecho; una especie de segunda oportunidad, para intentarlo de nuevo, como si la responsabilidad exclusiva de no haber superado el listón fuese de quienes no tienen energía para saltar. La escuela quedaría como vigilante de que se cumplan las reglas del “salto”.

Cuando no todos tienen el mismo poder para sortear las exigencias escolares, los países utilizan una de estas dos fórmulas: una consiste en que los “sistemas educativos no selectivos e integradores buscan proporcionar a todos los estudiantes oportunidades similares (manteniendo la comprensividad), dejando en manos de los centros y de sus profesores la tarea de cubrir las necesidades particulares de cada alumno”¹⁶. Otros optan por separar al alumnado con pobres resultados en centros diferentes o en distintas aulas en un mismo centro. Los problemas de este modo no se suprimen, sino que se transfieren a otro lugar haciendo que repitan el curso.

En los países de la OCDE (según PISA 2009), un 13% de los alumnos de 15 años han repetido al menos una vez. El 7% lo hizo en Primaria, el 6% lo ha hecho en el nivel medio. Hay países, como Finlandia, el Reino Unido o Islandia en los que sólo el 3% han repetido. Hay otros en los que ni siquiera se contempla esa posibilidad. Alrededor de un tercio de los países europeos tienen progresión automática en Primaria (Eurydice, 2010). En España más del 25% dice que ha repetido, ocupando un lugar muy destacado entre los países de la OCDE, junto con Francia.

Repetir curso tiene varias consecuencias. Además de ser una medida de dudosa eficacia pedagógica, repetir curso tiene sus costes. En primer lugar, es costoso en términos sociales porque se produce una incorporación más tardía al mundo laboral. En segundo lugar, lo es también en términos económicos. Se estima que el coste de este capítulo asciende al 10% o más del gasto total en Primaria y Secundaria. Finalmente, cabe decir que los altos índices de repetición están aso-

¹⁶ Cuando los alumnos repiten un curso o son transferidos a otros centros: ¿Qué repercusiones tiene esto en los sistemas educativos? PISA i focus 6. OCDE, 2011.

ciados a peores resultados en el alumnado. Se estima que los efectos de la repetición explican el 15% de la varianza de los resultados entre centros¹⁷.

Si no cambian los contenidos, si los métodos de aprendizaje no cuentan con la necesidad de un tiempo a invertir en la individualización didáctica, si no se cuida con un refuerzo adicional al alumno o a la alumna que tiene dificultades, la repetición carece de sentido. Sin embargo, cambia irremisiblemente la evidencia para sí mismo y para los demás de que se es un *retrasado*. Quienes repiten es probable que queden descolgados de sus compañeros y compañeras, que tengan que reestructurar su vida social en los centros, que su autoconcepto quede dañado. Además quienes tengan en su currículum vitae una repetición es más probable que vuelvan a repetir. Se dice en ocasiones que la experiencia de repetir hará reflexionar al alumnado afectado acerca de las consecuencias de lo que no se hace, pero puede también ocurrir lo contrario. El problema se agrava cuando se practica la estrategia de ubicar al alumnado en grupos según su rendimiento.

Las investigaciones disponibles desde hace mucho tiempo sobre la repetición no ven ventajas en el hecho de repetir curso y, sin embargo, casi unánimemente, señalan los efectos negativos que tiene. Es indiscutiblemente ineficaz, resulta económicamente costoso y constituye una de las principales causas endógenas del abandono escolar.

Sin otras medidas adicionales, tan ineficaz puede ser el repetir curso como el promocionar automáticamente sin más. Además, es absurdo e injusto que se repitan al año siguiente partes del currículum que se hayan superado.

Las variaciones que pueden observarse en las diferentes leyes de educación desde las LOGSE (1990) no difieren demasiado en cuanto a los requisitos de promoción o de repetición de curso. Las leyes propuestas por los gobiernos del PSOE (LOGSE y LOE) y las del Partido Popular (LOCE y LOMCE), plantean el número de las materias no aprobadas con las que se puede ir de un curso al siguiente. De acuerdo con la última ley del PSOE (la LOE), se puede permanecer un año más en cada ciclo y se puede promocionar hasta con dos materias suspendidas (excepcionalmente se permitirá con tres). El Partido Popular propone en la futura Ley los mismos requisitos.

¹⁷ Cuando los alumnos repiten un curso o son transferidos a otros centros: ¿Qué repercusiones tiene esto en los sistemas educativos? PISA in focus 6. OCDE, 2011.

Las posiciones de la leyes de educación ante la promoción o repetición de curso

LOGSE 1990	LOCE 2002	LOE 2006	LOMCE ¿2013?
<ul style="list-style-type: none"> – En Primaria, la decisión queda en manos del profesorado. – Se puede repetir una vez en cada ciclo y un año más en cualquiera de los cursos del segundo ciclo de la ESO. 	<ul style="list-style-type: none"> – En Primaria el alumno puede permanecer un curso más en el mismo ciclo. – Al finalizar cada uno de los cursos de la etapa en la ESO, se decide si promociona o no el alumno. – Los alumnos podrán realizar una prueba extraordinaria de las asignaturas que no hayan superado. Realizada esta prueba, cuando el número de asignaturas no aprobadas sea superior a dos, el alumno repetirá otro año en el mismo curso. – Cada curso podrá repetirse una sola vez. 	<ul style="list-style-type: none"> – Desde Primaria se accede a la etapa siguiente por evaluación global del <i>ciclo</i>. – Si no alcanza las competencias básicas, podrá permanecer <i>un curso más</i> en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la Educación Primaria. – En ESO los alumnos promocionarán de curso a curso y siempre que no tengan más de dos materias suspensas. Excepcionalmente podrá hacerlo con tres. 	<ul style="list-style-type: none"> – En Primaria se promociona al curso o <i>etapa</i> siguiente si se han logrado las competencias básicas. – Se repite curso una sola vez durante la etapa. – En ESO se promociona curso a curso siempre que no se tengan más de dos materias suspendidas. – Excepcionalmente podrá hacerlo con tres.

¿Qué sentido ha tenido, pues, la alarma que ha ido contruyendo la derecha, diciendo que los gobiernos socialistas rebajaron la calidad del sistema por dejar que todos “pasen”, cuando los populares plantean lo mismo ahora?

6.4. ¿Son básicas las materias básicas?

No es cierto que los bajos resultados en el logro de las competencias básicas, en general, se subsanen aumentando las horas lectivas (tal como acabamos de ver) y, más específicamente, las de Matemáticas y Lengua.

No sólo el tiempo total del horario lectivo globalmente es más alto en España respecto de la media de la OCDE o de la UE, sino que esa diferencia se da, más concretamente, en las áreas de Matemáticas, Ciencias sociales, Lengua extranjera o en la Educación física. Sólo en Arte estamos por debajo. (Véase tabla del Gráfico 5.) Finlandia dedica menos horas a las Matemáticas que España y, sin embargo, ocupa los primeros puestos en cuanto a los resultados que sus estudiantes obtienen en dicha materia.

	Lengua	Matemáticas	CCNN	CCSS	Lengua extranjera	Artes	E. Física	Horario flexible	Total
España	23	17	9	9	13	10	10	8	100
OCDE	23	16	9	8	9	11	9	4	100
UE-21	23	16	8	8	9	12	9	4	100

Gráfico 5. *Porcentaje del número de horas lectivas por área con respecto al total de horas lectivas obligatorias para alumnos de 9 a 11 años (2009)¹⁸.*

Estos datos nos hacen dudar de la conveniencia de aumentar el tiempo dedicado a áreas en las que secularmente se producen más problemas, como es el caso de las Matemáticas.

Los planteamientos sobre el tiempo escolar han de contemplar, sin duda, la dimensión física del tiempo (cuánto tiempo tenemos para...), pero no se debe descuidar la calidad del tiempo vivido (qué hacemos mientras trabajamos el tiempo establecido con las Matemáticas). Si tenemos en cuenta estas dos dimensiones entenderemos por qué los resultados de las materias no coinciden con la cantidad de tiempo físico dedicado a ellas. ¿Qué se hace durante el horario de las materias que causan más problemas?

El tiempo justo que cada contenido requiere para ser aprendido es propio de cada sujeto y puede resultar que el que se establece en

¹⁸ Ibidem.

el horario sea insuficiente, pero no necesariamente para todos. Por lo tanto es lógico, más económico y efectivo el dar más tiempo (dedicar más atención, recursos o servicios) a quienes por dificultades, retrasos y déficit, no alcanzan el nivel de competencia requerido.

Aumentar el tiempo de unas materias no puede significar dar más de lo mismo. Es necesario evaluar qué supondrá ese tiempo que se añade y a quiénes debe dedicarse.

7. Itinerarios, ¿para la diversidad, para segregar o para excluir?

Amparándose en el discurso que sostiene la obviedad de que los individuos son diversos, apoyándose en los supuestos no demostrados de que, especialmente, a la edad de los 15 años los intereses se diversifican y el adolescente ya puede elegir el camino a seguir, se ha querido justificar la necesidad de separar al alumnado en *itinerarios* en 3º y 4º curso de la ESO. Establecer itinerarios no es algo negativo en sí mismos. La variedad de la oferta curricular es positiva (y cara). Lo que nos inquieta es cuando son vías por las que se encauza a los alumnos y alumnas dentro de la etapa obligatoria, siendo caminos que llevan a destinos de desigual valor.

A nadie se le oculta que lo que la LOMCE propone son itinerarios para segregar a los alumnos y alumnas mejor preparados, los que van a ir al Bachillerato (*vía académica*), de los que irán a “otra vía” llamada de las *enseñanzas aplicadas*. Esta separación en vías de desigual valor, durante el transcurrir de la obligatoriedad hasta los 16 años, es una opción contraria a la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. La enseñanza obligatoria lo es para que el alumno o la alumna puedan beneficiarse, prestando una atención compensatoria si se quiere para alcanzar unos mínimos. Esta separación de itinerarios no resuelve el problema psicopedagógico de adaptar la enseñanza o contar con la diversidad de talentos, de intereses o de vocación. Esos razonamientos de base pedagógica encubren a otros que no son ética ni políticamente correcto explicitarlos, aunque a veces aparecen de manera manifiesta.

Creemos que el proyecto de ley de la LOMCE opta por una clara definición clasificadora, jerarquizante y seleccionadora de los itinerarios. La separación entre un itinerario *académico* y otro *aplicado* no

es una distinción motivada por razones pedagógicas, sino que: a) supone una división de sujetos formados para trabajos de desigual nivel y estatus social, b) son caminos destinados a estudiantes de desigual valía académica, c) suponen una clasificación del conocimiento en opciones de desigual valor, d) en esa clasificación subyace una división social. Véase la tabla que sigue.

Supuestos de los itinerarios y trascendencia futura

Tipos de itinerarios	a) <i>Destino laboral.</i> Niveles de cualificación laboral.	b) <i>Destino académico.</i> Visión determinista de la valía académica del alumnado.	c) <i>Orientación cultural.</i> Valoración desigual del conocimiento y de los saberes.	d) <i>Ubicación social.</i>
Académico	Trabajos de más alta cualificación y de incorporación más tardía al mundo laboral.	Para los “buenos estudiantes” de medio y alto niveles de rendimiento.	Contenidos de más alta cultura, nivel de especialización, de carácter más teórico y especulativo.	Los que siguen este itinerario es más probable que procedan de la clase alta y media-alta y que estén en los centros privados.
Aplicado	Trabajos de más baja cualificación y de incorporación más temprana al mundo laboral.	Para estudiantes de más bajo rendimiento.	Contenidos de menor nivel cultural, más baja cultura, y más bajo nivel de especialización, de carácter más aplicado y manual.	Los que siguen este itinerario es más probable que procedan de la clase alta y media-alta y que estén en los centros privados.

La investigación y la experiencia nos dicen que la elección de itinerarios en la realidad son irreversibles (incluso se prevé para ellos pruebas externas diferentes). Elegir uno u otro es una determinación que prefigura un destino desigual a una edad temprana; lo cual nos parece que no se corresponde con la filosofía inherente al derecho a una educación igual, al menos en la etapa obligatoria.

Con la LOMCE se segrega al alumnado desde el 3º de ESO, a los catorce años. Como acabamos de decir, la mayoría de países cuya comprensividad llega a los dieciséis años obtienen mejores resultados que los que segregan a edades más tempranas. La segregación del alumnado con peores resultados se traduce en una enseñanza de calidad inferior por efecto de una profecía autocumplida.

Sería conveniente que la autonomía necesaria para los centros sirviese para ensayar nuevos ambientes educativos, algo que suena extraño en una política que transpira liberalismo para elegir y disciplina para el hacer según lo que los poderes de las Administraciones van a exigir.

El contenido desigual para unos y para otros afecta negativamente a la igualdad en la satisfacción del derecho a la educación.

Proponiendo que el cuarto curso de ESO sea de orientación es una forma de incluir de manera encubierta una selección llevada a cabo en el tiempo que está dentro de la obligatoriedad. El alumno no elige ir por el llano o por la ladera. Los contenidos de tercero y cuarto curso no pueden ser orientadores, sino, en todo caso, de valor propedeútico, como dice el proyecto, lo cual reafirma su carácter irreversible.

El PP ha dado un giro retrocediendo hacia el pasado, más atrás de lo que ha sido su propia práctica de gobierno en otros momentos. La ley que aprobó en 2002, la denominada *Ley de Calidad (LOCE)*, que no llegó a aplicarse. Era más prudente y moderada cuando estableció un sistema de itinerarios más apropiados para un mercado laboral que requiere trabajadores cada vez más cualificados y especializados. No hacía alusión a la distinción entre el universo de lo “académico” y lo “aplicado”, con las connotaciones que hemos analizado en la propuesta actual. La diversificación que proponía daba a entender que los itinerarios eran de una mayor equivalencia formativa, pues, presumiblemente, podía entenderse que los tres pertenecían al campo de lo que la LOMCE llama itinerario “académico”.

Para el tercer curso de la ESO, entonces se establecieron dos itinerarios: el *Tecnológico* y el *Científico-Humanístico*. En cuarto curso eran tres: El *Tecnológico*, el *Científico* y el *Humanístico*. Es decir, en esa propuesta subyace una visión de la diferenciación del conocimiento, en la que la denominación de *Tecnología* nos hace sospechar que sea la cabecera de un itinerario de segunda clase. Suponen una clasificación también y un adelanto de esta clasificación por rendimientos que actualmente existe en Bachillerato. Quienes no hagan el Científico

verán impedida la entrada a muchas carreras, los que sacan buenas notas o tienen madres y padres con altas expectativas sobre los estudios harán con más probabilidad el Científico.

8. Los contenidos como justificación e identidad de la enseñanza

Es una obviedad que no merece la pena discutir que no hay educación sin contenidos y que su adecuación al alumnado y la habilidad para presentarlos de manera sugestiva serán determinantes de la calidad de las enseñanzas. El *valor* de los contenidos puede ser muy desigual. Decidirse por unos u otros constituye una de las batallas que se producen por doquier, pero más lógicamente, cuando se quiere cambiarlos.

Sobre el currículo conviene recordar algunas conclusiones obtenidas de las experiencias documentadas en la evaluación de procesos y de políticas de innovación conocidas desde hace mucho tiempo.

a) Los contenidos de las enseñanzas, en general, sobre todo en la sociedad del conocimiento o de la información, se ven sometidos a una dinámica de reforma permanente que provoca inestabilidad en los currículos. Sería recomendable que el contenido de éstos fuera objeto de una regulación utilizando legislación de más bajo rango que el de las leyes orgánicas, con el fin de evitar el tener que modificar una ley por el hecho de que se quiera cambiar el nombre de una asignatura, por ejemplo.

b) Los cambios en los discursos (de la legislación, por ejemplo) acerca del currículo no se traducen en cambios calcados en las prácticas con las que se enseña ni en el cómo se aprende. Sí es relevante el poner o quitar una asignatura, situarla como obligatoria u optativa, darle más o menos carga horaria..., pero las precisiones del contenido no deberían ser el campo de intervención de las Administraciones, al menos como ahora lo hacen. ¿Por qué debe decidir la administración si se explica el papel histórico de Carlos Marx o el del papado de Juan XXIII? ¿Es, acaso, normal que el Ministro de Educación imponga los contenidos de la Educación para la Ciudadanía, como si fuésemos catecúmenos del saber y de la formación, despreciando la historia del pensamiento, los consensos universales en torno a este tema?

La Administración debería contar con instituciones intermedias formadas por representantes del mundo de la cultura, de la ciencia, de la investigación pedagógica y de la administración que tuvieran la capacidad de propuesta, de revisión y de sugerencia para desarrollar una política de renovación permanente de los contenidos, sin que la Administración pierda el control de lo que es básico. En la política científica así se hace. Lo cual no es óbice para evitar que 17 Comunidades Autónomas estén descubriendo las peculiaridades de las Matemáticas en sus respectivos territorios.

El Ministerio de Educación no ha tardado desde su toma de posesión en aclarar cuál es su política para controlar los contenidos. Adopta una forma peculiar de entender la enseñanza neutral, sin contenidos ideológicos en la que no se deben tratar temas controvertidos. No se deben tratar temas controvertidos —se nos dice— sobre los que hay posiciones ideológicas, lo que nos conduce a no poder trabajar en el aula todo aquello que sea controvertido o sobre lo que haya posiciones ideológicas encontradas. Dar una visión de la colonización de América tal como la ven los de la otra orilla queda prohibido. Y hablar de la crisis en la que estamos inmersos, suponemos que será motivo de denuncia. En alguna Comunidad Autónoma ya se ha dado la orden condenando que el profesorado dé opiniones personales en clase.

Lo que ha ocurrido con la asignatura de Educación para la Ciudadanía es una muestra del control *ideológico* del acceso a conocimientos y la negación del valor y la importancia de desarrollar actitudes acordes con el carácter liberal, democrático y social de nuestro Estado de derecho. Es decir, que propicien el respeto a la ley y las normas de convivencia, la aceptación de otras opciones y formas de vida admitidas por la Constitución y las leyes, un compromiso participativo con la democracia, y la cohesión y la solidaridad social. Esto exige un consenso sobre ideas y valores compartidos y tolerancia activa hacia otros no compartidos. La propuesta ministerial lo que hace es aniquilar la posibilidad del debate, haciendo desaparecer el contenido de dicha asignatura.

La inclinación hacia la propuesta de formación más científica que humanística, más “académica” que aplicada, la mutilación drástica de la tecnología, son algunas muestras de la voluntad de conducir la formación previa a la enseñanza superior a los estrechos moldes de lo que desde hace ya unas décadas las fuerzas conservadoras denominaron la *vuelta a lo básico* (back to basics), centrado en las disciplinas

clásicas “prestigiosas”, relegando a un segundo lugar los aspectos de la formación nunca discutidos pero no tan valorados en el currículo. Es un regreso a un terreno más utilitarista de la formación que no se acomoda siquiera a lo que hoy es la realidad. Por ejemplo, la opción mayoritaria del alumnado de bachillerato al elegir una de las modalidades posibles optan preferentemente, en general, por el de las *Humanidades y Ciencias Sociales*, como puede observarse en la tabla que sigue. Aunque esa opción es la mayoritaria para el conjunto del alumnado, lo es principalmente en el caso de las mujeres, mientras que los varones tienden a la opción de *Ciencia y Tecnología* como prioritaria.

Bachilleratos	% de estudiantes que lo cursan	Varones	Mujeres
Artes Plásticas, Diseño e Imagen	4,1	3,2	4,9
Artes escénicas, Música y Danza	0,2	0,2	0,3
Humanidades y Ciencias Sociales	50,7	44	56,4
Ciencia y Tecnología	44,4	52	37,9
No distinguibles	0,6	0,6	0,6

Fuente: *Las cifras de la educación en España. Curso 2009-2010* (Edición 2012).

No se compagina muy bien, por otro lado, la disminución de la presencia de la Tecnología cuando en el Bachillerato tiene hoy tan alta aceptación. Tampoco debemos desconsiderar, por un lado, la necesidad del conocimiento acerca del papel que la tecnología juega en el mundo actual y, por otro, su idoneidad para formar parte de los itinerarios como una opción “menos académica”.

9. Evaluación externa: Dudosas ventajas, seguros efectos negativos

En la educación obligatoria la evaluación debe tener un claro propósito formativo, de conocimiento y apoyo a los procesos de aprendi-

zaje y desarrollo personal. Una evaluación excluyente, sancionadora y de control —como plantea el anteproyecto—, basada en pruebas frecuentes y estandarizadas, es contraria a la mejora de la calidad si no se dan o cambian otras condiciones. No sólo no mejorará, sino que se agravarán los problemas. Una política educativa, como la anunciada en el anteproyecto, que incremente el nivel de dificultad de las pruebas y exámenes para superar los cursos y sobre todo las etapas, manteniendo el mismo nivel de relevancia e interés de los contenidos y actividades escolares, y sin modificar el resto de los factores que intervienen en los procesos de aprendizaje escolar, no puede suponer sino un incremento del absentismo, del fracaso, de la repetición de curso y del abandono temprano.

Por otra parte, conviene destacar la falacia de pretender justificar las pruebas externas por el prestigio o relevancia que han adquirido las pruebas PISA. Estas pruebas son muestrales, que no pretenden conocer y diagnosticar el desarrollo de individuos concretos, ni acreditar o validar individualmente su rendimiento, para autorizar el tránsito al curso o etapa posterior, o prescribir la repetición del mismo. Las pruebas externas propuestas en el borrador de Ley son, por el contrario, pruebas censales¹⁹, que abarcan a todos los estudiantes, y tienen importantes efectos de acreditación y prescripción para cada individuo sobre sus posibilidades académicas futuras. Realizar tantas pruebas y en múltiples momentos de la vida académica de todos los ciudadanos, supondría un coste económico de proporciones tan elevadas como estériles serían sus efectos y utilidad desde el punto de vista educativo.


















En principio, hay un acuerdo generalizado en la comunidad científica que las denominadas pruebas objetivas (como inevitablemente tiene que ser) miden normalmente los procesos de pensamiento de orden inferior, la reproducción de datos y la ejecución de algoritmos simples, pero eluden o son ciegos a los procesos mentales de orden superior: comprensión, indagación, valoración, creatividad e innovación.

Diane RAVITCH (2010)²⁰, responsable clave en la configuración de las políticas educativas basadas en los test en las presidencias de Clinton y Bush, ha denunciado el desastre que han comportado en el siste-

¹⁹ *Censales* quiere decir que se aplican a toda la población, a todo el censo. No se extraen datos de una muestra de la población, como ocurre en las pruebas de PISA.

²⁰ RAVITCH, D. (2010), *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. Basic Books.

ma educativo de EE.UU. No sólo no han logrado incrementar el rendimiento académico de los estudiantes, sino que han conducido a la mediocridad, eliminando de la escuela la formación cultural y el debate intelectual, al convertirlas en academias de preparación para los test. Los países con mejores resultados académicos en las pruebas internacionales (PISA, TIMMS), como Finlandia, pasan pocas pruebas externas, como puede verse en el Gráfico 6, países con resultados mediocres como EE.UU, tienen pruebas externas todos los años de escolarización.

	Existencia de pruebas nacionales o estatales obligatorias (Sí/No)			Estandarización de las pruebas a nivel de país (Sí/No)			% de estudiantes examinados
	Primaria	1ª etapa Secundaria	2ª etapa Secundaria	Primaria	1ª etapa Secundaria	2ª etapa Secundaria	
 EE.UU.	●	●	●	○	○	○	75%-99%
 Francia	○	●	●	○	●	●	100%
 Italia	○	●	●	○	○	○	100%
 Portugal ^{1,2}	○	●	●	○	●	●	100%
 Alemania ^{1,2}	○	●	●	○	○	○	100%
 Países Bajos ¹	○	●	●	○	●	●	100%
 Irlanda	○	●	●	○	●	●	75%-99%
 Noruega	○	●	●	○	●	●	100%
 R. Unido (Inglaterra)	○	○	●	○	○	●	75%-99%
 Finlandia ¹	○	○	●	○	○	●	75%-99%
 España ¹	○	○	○	○	○	○	-
 Grecia	○	○	○	○	○	○	-
 Suecia	○	○	○	○	○	○	-
 Brasil	○	○	○	○	○	○	-
 Chile	○	○	○	○	○	○	-
 México	○	○	○	○	○	○	-
 Japón	○	○	○	○	○	○	-

Fuente: Ministerio de Educación, (2012), *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE. 2012.*

Gráfico 6. Relación de países que aplican las pruebas externas.

Las pruebas externas estandarizadas de papel y lápiz miden, en el mejor de los casos, el grado de “fiebre” o “temperatura académica” del conjunto de estudiantes, pero son incapaces de detectar y diagnosticar las causas de la misma y tampoco pueden, por tanto, ayudar a concretar, proponer y desarrollar tratamientos adecuados.

La experiencia que tuvimos en España con las reválidas al terminar los bachilleratos Elemental y Superior que eliminó la Ley General de Educación de 1970, debería ponernos en guardia sobre los efectos perniciosos de estas pruebas pues, naturalmente, habrá alguien que no las superará, quien sumará suspensos a otros que habrá recibido en el recorrido hasta llegar al momento de realización de las pruebas. Obviamente no se proponen para incrementar el flujo de estudiantes por el sistema, sino para eliminarlos sin más.

Los efectos positivos o negativos de la aplicación de estas pruebas no pueden asegurarse, sin contar con otras variables. ¿A qué reflexiones dan lugar?, ¿qué medidas se está dispuesto a tomar?, ¿cómo se relacionan los resultados en las pruebas externas con los que asigna el profesorado...? Van a darse muchas ocasiones de asimetrías entre la evaluación externa y la interna (a la que ahora llaman *administrativa*). No es éste el lugar apropiado para argumentar sobre otras políticas de evaluación de los centros con garantías de objetividad y valiosas para emprender la aplicación de remedios a las situaciones que creamos que no deben ser toleradas.

Un sistema en el que se invierten tantos recursos y sirve al interés público debe de ser transparente. El sistema resulta en muchos aspectos opaco para los profesionales, la comunidad escolar y la sociedad. Se precisa potenciar al máximo la transparencia, permitiendo el acceso a la información sin otra restricción que el respeto a la propia imagen y la intimidad. Hay que desarrollar indicadores fiables del desempeño docente, el funcionamiento de los centros, la implementación de proyectos, los resultados de programas y políticas y el estado general del sistema, pero sin distorsionar con ellos los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las puntuaciones de las pruebas externas son inevitables referencias para realizar comparaciones entre los centros, como ahora ocurre con las pruebas PISA, cuyos resultados se emplean para hacer relaciones jerarquizadas de los países participantes. Son pruebas que, teniendo un valor diagnóstico muy limitado, se toman como si fuesen la única referencia posible de la calidad de la educación. Naturalmente, se extrapolará al profesorado o a los estudiantes la responsabilidad de las calificaciones, evitando el entendimiento de la complejidad de lo que significa y cómo se produce el éxito y el fracaso escolar. Se menciona en el Proyecto de Ley la necesidad de diferenciar a los centros para que compitan entre sí y ganarse la condición de ser elegido. ¿Qué

habrá más a mano de los consumidores para saber la calidad del producto que quieren comprar que una calificación dada por una organización que, como es el caso de la OCDE, hace las veces de *agencia del control de calidad* universal?, cuando los centros públicos, en vez de competir, deberían colaborar y complementarse entre sí; cuando sabemos que los centros no se diferencian apenas por sus proyectos y, en cambio, sí lo hacen por las desigualdades que existen entre ellos: recursos en general, población que acogen, necesidades especiales que tendrían que atender.

10. El profesorado: Entre el olvido y la merma de profesionalidad

El sostenimiento del sistema educativo se funda en la confianza en el docente y su capacidad profesional. Como se ha dicho, el límite de la calidad de un sistema educativo se sitúa en el límite de la calidad del profesorado. Ésta se traduce, sin duda, en los éxitos académicos del alumnado, en puntuaciones tipo pruebas PISA, pero no comprenderemos su verdadero papel si nos quedamos en el ámbito del dominio de los contenidos del currículum, si sólo cuentan los aprendizajes susceptibles de ser comprobables por procedimientos cuantificables. Los éxitos del profesorado (y de los estudiantes) más importantes lo son a medio y largo plazo y se suele tratar de logros intangibles; son los que mejoran las capacidades intelectuales, provocan el mejor y más amplio dominio de las competencias para expresarse, el gusto por cultivarse a lo largo de toda la vida... Por eso su formación es necesario continuarla durante el tiempo en el que ejerce profesionalmente.

Por lo arriesgado de sus funciones, el profesorado merece apoyo y reconocimiento en el ejercicio de su tarea, más en momentos de cambio social e incertidumbre. Debe tener un compromiso claro con sus alumnos, su centro y la educación misma, y una actitud cooperativa con las familias y la comunidad. Las actuales condiciones y propuestas legislativas derivan competencias a otros agentes, expropiando aspectos centrales de su labor. Por ello es esencial, precisamente en tiempos de crisis, un esfuerzo cuantitativo y cualitativo en su formación.

Pero al mismo tiempo se le va exigiendo más funciones, más trabajo, salarios más bajos, menos incentivos para mejorar su práctica.

La ley no habla nada de todo esto. No nos extrañe, pues, las fuertes movilizaciones que se están llevando a cabo en toda Europa, las cuales nos devuelven la imagen de la figura no muy idealizada del profesorado. No es un efecto de la crisis, sino del tratamiento que hace de ella una política conservadora.

No deberíamos olvidar que, con propiedad, se puede decir que llevamos varias décadas sin una política de profesorado que plantee las cuestiones más urgentes. Tendríamos que asegurar que en la profesión docente ingresan candidatos bien preparados en el dominio de alguna de las áreas del conocimiento, de las artes o de la cultura en general.

Las reformas que se han hecho en los últimos años, siguiendo el rastro de Bolonia, no han respondido a las estrictas necesidades de la profesión docente, pues han sido decididas por las universidades por sí solas.

El perfeccionamiento y los programas de innovación han sido reducidos a la mínima expresión. Se han suprimido la mayoría de los Centros de Profesorado (CEP u otras denominaciones), sobre todo en las autonomías en las que gobierna el PP.

La selección del profesorado para la enseñanza pública es manifiestamente mejorable. Las pruebas que en los últimos años se han exigido a los futuros docentes no han impedido que jóvenes bien preparados sucumbiesen en el intento de superar a quienes, cargados de una experiencia no evaluada, se les adelantaban con los baremos utilizados. Este proyecto de ley además quiebra los principios de igualdad, mérito y capacidad en la selección del profesorado en la educación pública, introduciendo la posibilidad de contratar profesorado bilingüe o plurilingüe al margen de los procedimientos normativos establecidos para impartir docencia.

La carrera docente es un tema recurrente desde hace varias legislaturas y no se ha llevado nunca a cabo.

A los responsables de la redacción del proyecto de la LOMCE no les ha parecido oportuno mencionar alguno de estos temas, cuando se trata de aspectos que tienen más importancia que la mayoría de las recomendaciones que recibimos de la UE, la OCDE o de cualquier otra organización. Con toda seguridad, creemos que mejorando estos aspectos escalaríamos puestos en los ranking en los que ahora salimos tan mal parados.

11. Las desigualdades de siempre, a las que se añaden otras

En alguno de los puntos tratados ya se han comentado los problemas de la desigualdad. Ahora comentaremos algunas de sus manifestaciones más llamativas. La escolarización debe suponer una oportunidad para luchar contra las desigualdades y no asumirla como un escenario neutral en el que constatarlas y no hacer nada para remediarlas o, incluso, para incrementarlas.

Las desigualdades económicas, de capital cultural, de género, geográficas y la nueva brecha digital siguen lastrando la realización de la justicia en el sistema educativo.

a) Las desigualdades económicas y socioculturales

La relación entre las diferencias de clase social —definida en términos de poder económico o adquisitivo— y la desigualdad de oportunidades que los individuos tienen en educación está sobradamente probada. Afectan tanto al acceso a la educación no obligatoria, como a los resultados que los estudiantes obtienen, aunque en las sociedades actuales más que el poder adquisitivo lo que importa es el *capital cultural*. El indicador más usual de este capital cultural es el nivel educativo de padres y madres, aunque se puede extender el concepto a los estímulos culturales del entorno, los hábitos de consumo cultural...

Debemos tener conciencia de que la educación básica no es totalmente gratuita para las familias, que existen posibilidades desiguales de participar en actividades extraescolares y una serie de servicios que gravan a las familias y que no siempre pueden ser atendidos por éstas. Así, por ejemplo, aunque los libros de texto mantienen el tipo de IVA reducido (junto con otros materiales como álbumes, partituras, mapas y cuadernos de dibujo, etc.), han subido los precios en este año una media del 2,39 %, con un coste medio en Primaria, por ejemplo, de 215 euros por alumno²¹. Algunas Comunidades mantienen el apoyo al libro de texto, pero en general han bajado las ayudas en un 75%.

²¹ http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/10/12/actualidad/1350071204_588970.html

En este momento las fuertes restricciones están afectando a los más débiles. Hay más paro, sueldos más bajos y menos prestaciones sociales. Asistimos posiblemente a un intenso proceso de transformación social que dará paso a un nuevo modelo de sociedad más fracturada, del que ya pueden visualizarse algunas características; entre ellas, el aumento de las desigualdades sociales, de la pobreza o del impago de servicios y de los procesos de exclusión social. Estos procesos de exclusión empiezan ya a afectar a los más débiles y desprotegidos. Así, por ejemplo, 2.267.000 niños y niñas españoles están por debajo del umbral de la pobreza, 80.000 más que hace un año, según datos de UNICEF²². Esta cifra representa al 27,2% de la población infantil española. Esa misma organización afirma que hay 760.000 familias españolas en las que ningún adulto trabaja, 46.000 más que en el año anterior. Además, hay un 14,4% de niños que viven en hogares con un índice de pobreza alta, frente al 13,7 % en 2010. El deterioro de los indicadores del bienestar son previos o van a la par de la pérdida de calidad en la educación.

Los gobiernos central y autonómicos están recortando partidas pertenecientes a servicios complementarios de la escolaridad que se valoran como *no esenciales*, aunque, en realidad, para unos lo son más que para otros: comedores, rutas de transporte, residencias, libros de texto, actividades extraescolares o la jornada escolar misma.

b) Las desigualdades territoriales

Leyes y políticas deben respetar el ámbito competencial de las Comunidades Autónomas, en vez de utilizarse como instrumentos de centralización, uniformización y control burocrático. Esto no es óbice para reclamar transparencia, movilidad, coordinación y coherencia en todo el ámbito del Estado.

Al lado de ese tema nos interesa introducir un problema conocido pero muy poco tratado. Nos referimos a las desigualdades entre las distintas Comunidades Autónomas.

Este problema no puede tratarse adecuadamente ni con justicia sin ver otra dimensión que no sea la foto fija de las diferencias que hoy

²² (<http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/noticias/80000-ninos-mas-bajo-el-umbral-de-la-pobreza-en-espana>)

separan a las CC.AA. Se debería contar con otro indicador que es el del esfuerzo que hacen y han hecho para superar su poco favorable punto de partida, de dónde vienen esas diferencias.

Resulta paradójico que mientras en el seno de la UE se han venido apoyando las políticas de dedicar fondos estructurales para los países con renta inferior a la media europea, en el ámbito del Estado no se aprecien las importantes desigualdades dentro del sistema educativo en los diferentes territorios. En la tabla que sigue se muestran los resultados que separan a la Comunidad mejor y la peor situadas en diferentes indicadores. En algunos de ellos la distancia alcanza hasta el 40%.

Las desigualdades territoriales educativas en España

Diversos indicadores	Media en España (%)	Máximo en CC.AA. (%)	Mínima en CC.AA. (%)	Diferencia o desigualdad (%)
Tasas de escolarización a los 3 años	97,6	100	84,3	15,7
Tasas de escolarización a la edad de 16 años	88,6	98,6	72,6	26,0
Tasas de escolarización a la edad de 20 años	46,3	62,6	21,8	40,8
Escolarización en ESO a los 15 años	99,4	100	89,6	10,4
Escolarización en secundaria postobligatoria a los 17 años	63,3	83,6	50,0	33,6
Escolarización en enseñanza universitaria a los 18 años	25,7	38,0	8,3	29,7
Escolarización en enseñanza universitaria a los 20 años	28,2	42,3	12,1	30,2
Índice de idoneidad a los 15 años	57,7	70,0	45,6	25,4

Porcentaje de alumnado repetidor en 4º de ESO	11,9	18,4	6,4	12,0
Tasa bruta de población que se gradúa en ESO	64,3	83,6	51,8	31,8
Tasa bruta de población que se gradúa en Bachillerato	44,8	65,4	31,1	34,3

Bachillerato y Formación Profesional	España	Máximo en CC.AA.	Mínima en CC.AA.	Desigualdad
Número medio de alumnos por grupo educativo en ESO	24,4	27,8	19,7	8,1
Número medio de alumnos por grupo educativo en Bachillerato	24,2	28,2	19,8	8,4
Gasto público por alumno en centros públicos. Enseñanza no universitaria (en euros)	6.203 €	9.835 €	5.060 €	4.735 €

c) La brecha digital

Por *brecha digital* se entiende la desigual posibilidad que tienen las personas, grupos, países... de acceder a los diferentes usos de las TICs, lo que, lógicamente, supone no sólo poder disponer de ellas, sino de ser capaces de poder emplearlas en los ámbitos donde es posible hacerlo, tanto en los comportamientos cotidianos, como su utilización en tareas más complejas. Dado que han logrado una implantación masiva, las desigualdades a que alude la brecha se pueden buscar y encontrar en cualquier actividad que realicemos.

En educación el acceso es importante porque repercute en las funciones docentes, en los métodos de aprendizaje, en la accesibilidad a los contenidos de información, en la gestión de los centros, etc.

Los indicadores que se han venido empleando para evaluar la brecha digital tienen poca capacidad diagnóstica, pues han enfocado el problema hacia un primer aspecto previo a cualquier otro: la dotación de los aparatos o *hardware*. Así, por ejemplo, se utiliza el número de ordenadores por aula o el número de alumnas y alumnos por cada ordenador, el acceso a internet, conexión a la banda ancha y, asomándose un poco al ámbito en el que se usa, si se incorpora en la gestión, en la enseñanza y poco más.

Lo que nos interesa ahora no es ya la dotación de aparatos en las aulas o en el centro (habría que descontar los que yacen estropeados en los armarios u obsoletos para su uso), sino el tipo de uso, en qué aspecto, los materiales a los que accede, la posibilidad y el uso real de las TICs en las familias, la formación que se demanda del profesorado, la satisfacción de las necesidades al respecto, etc.

La LOMCE no entra en nada de todo esto. Se conforma con declarar la importancia de su uso transversal en cada nivel de enseñanza, como si los profesores y alumnos estuviesen plenamente alfabetizados en las TICs y tuviesen el acceso solucionado. Como mucho se introduce una materia denominada *Tecnologías de la información y de la comunicación* curiosamente como un contenido del itinerario aplicado y no en el académico en el 4º curso de la ESO. Una prueba evidente de la visión del tema, de la no visión del reto.

12. Autonomía. ¿De quién y para qué? Para participar ¿en qué?

La participación es un derecho de las personas y un principio constitucional. Debe reforzarse como forma de pertenencia, motivación, concienciación, formación y corresponsabilidad social. Resulta imprescindible potenciar la libertad de pensamiento y de expresión del alumnado, así como su autoorganización y participación en la vida del centro. La participación exige poder de decisión, lo opuesto al control autoritario. Se puede participar cuando hay espacio para ello, cuando hay márgenes de autonomía.

Si se ofrece desde las posiciones neoliberales y conservadoras, cuando se “donan” espacios para ejercer la autonomía después de lo que hemos visto, es prudente el adoptar precauciones y un cierto escepticismo. ¿Por qué se iba a delegar y perder poderes de control

sobre diversos aspectos de la educación, cuando ni siquiera se permite participar en la discusión de esta ley (no sólo escuchar), sin ir más lejos o se quitan competencias al Consejo Escolar del centro o cuando en el del Estado se impide votar una propuesta clausurando la sesión? Nos preocupan los signos evidentes de que la participación se está empobreciendo y se están recortando posibilidades en la LOMCE.

¿Se concede autonomía para compartir decisiones y responsabilidades, desarrollar iniciativas o proyectos y sentirse parte de la empresa colectiva que es el sistema, tener voz en la política y liberarse del intervencionismo? ¿O se trata de una retórica más?

Cuando las Comunidades Autónomas lo son de verdad y reciben competencias, ¿no quedará cada una a merced de sus posibilidades y de sus límites, teniendo que aceptar las desigualdades que hay entre ellas? ¿Se responsabiliza el Estado de compensar las desigualdades? Cuando a los centros se les da autonomía, ¿no es para que queden a su suerte y compitan para salvarse en el mercado de servicios? ¿Cómo se da autonomía al profesorado si a la vez se le obliga a ajustar más sus actuaciones a lo que pedirán las pruebas externas?. Qué autonomía se puede ejercer en la enseñanza si el proyecto de ley prevé en la disposición adicional trigésima quinta sobre la *integración de las competencias en el currículo* lo siguiente.

“El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promoverá, en cooperación con las Comunidades Autónomas, la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas”.

El reparto de la libertad y de la autonomía no suele llegar al alumnado, al que no se le da nunca voz.

El sistema educativo es un subsistema social complejo en el que se conjuntan elementos personales, institucionales, organizativos, culturales, pedagógicos... relativos a las personas, a las relaciones interpersonales... Esa complejidad exige que sea necesario establecer normas o instrumentos reguladores que en unos casos los tenemos que aceptar porque los heredamos como algo que está instituido y que no está en nuestras manos el cambiarlos. En unos casos se interviene con instrumentos de carácter *fuerte*, por ser efectivamente determinantes; es decir, que obligan a plegarse a lo que en las reglas se establece. En otras ocasiones se adoptan procedimientos de *control débil*, menos deterministas, que establecen normas flexibles que

permiten participar porque no cierran las aportaciones individuales al desarrollar las funciones propias de la educación.

A continuación resumimos el panorama de cómo están distribuidas en los países de la OCDE (qué y en qué medida asumen) las competencias en diferentes rasgos, con los porcentajes que indican los márgenes de la autonomía.

Sobre qué se decide	¿En qué medida se asumen las competencias?		
	España	OCDE	UE
Autonomía de los centros en la toma de decisiones	25%	41%	46%
Los centros educativos tienen mayor autonomía en la toma de decisiones referentes a la organización de la instrucción y menor libertad en la planificación y estructuras, la gestión del personal y los recursos			
En la mayoría de los países, las decisiones acerca de la organización de la instrucción, es decir, la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje, la selección de métodos e instrumentos didácticos, el seguimiento del desarrollo educativo del alumnado, su agrupación, etc., se toman en los propios centros educativos	78		
Los órganos centrales y autonómicos toman las decisiones relacionadas con la gestión del personal, mientras que en los países de la OCDE más de la mitad de ellas son tomadas por autoridades locales o centros educativos.	88		
La implicación de los centros educativos en la toma de decisiones referentes a la planificación y estructuras es reducida en el conjunto de los países de la OCDE e inexistente en España	0	24	25
La autonomía de los centros educativos en España se reduce prácticamente a la mitad en la gestión de recursos	17	40	32
En comparación con el promedio de la OCDE, el menor grado de autonomía en España se produce en la toma de decisiones en el ámbito de gestión del personal	4	33	

Fuente: Ministerio de Educación (2012). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE. 2012.*

En nuestro caso se ha dado una importante transferencia de la capacidad de tomar decisiones desde el gobierno central a las Comunidades Autónomas, pero el proceso de delegación hacia abajo ha sido mucho menor, excepto en lo que se refiere a la organización de la instrucción.

Los conclusiones del estudio de los datos de PISA (2009) sugieren que una mayor autonomía de los centros educativos en la definición y elaboración del currículo y de las políticas de evaluación, influye de forma positiva en el rendimiento del alumnado.

Los resultados del estudio PISA (2009) confirman que, cuando se introduce el elemento regulador de un sistema de rendición de cuentas (que no tiene que ser necesariamente el procedimiento de las pruebas externas), una mayor autonomía de los centros educativos en la toma de decisiones acerca de los recursos, inciden positivamente en el rendimiento del alumnado.

¿Qué sentido se le da al concepto de autonomía cuando se regulan hasta las características y tipo de innovaciones que pueden emprender los centros para ser centros de calidad? ¿Qué se quiere decir, cuando se propone, por ejemplo, que:

“El proyecto educativo de calidad supondrá la especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas”.

(Art. 122, bis).

El proyecto de ley liga la propuesta de autonomía escolar a esta especialización competitiva de los centros y a los resultados académicos en función de los cuales llegarán recursos diferenciados. Se contempla así en la ley un nuevo tipo de centros con un proyecto educativo “de calidad”, basada obligatoriamente en criterios competitivos, que determinará su especialización y que serán evaluados en relación a sus resultados académicos. Sus recursos estarán condicionados por esos mismos resultados. Es el llamado “pago por resultados” propio del mundo empresarial. Se trata de aplicar refuerzos e incentivos a los centros, no ya en función de las necesidades de su alumnado, sino de acuerdo con el puesto en el ranking. Se les aplica así a los centros el denominado “efecto mateo”, aludiendo a la parábola de los talentos en

el evangelio: aquellos centros que tienen se les dará más financiación y la tendrán en abundancia, pero a los que no la tienen, se les quitará aun lo que tienen. Es la ley del mercado. Aquellos “productos” más demandados son a los que tenemos que reforzar. Esta competitividad desembocará en una selección del mejor alumnado por parte de los centros educativos, para demostrar que los recursos han sido utilizados de forma eficiente.

Lógicamente, en este mercado competitivo las escuelas se harán más selectivas, tendiendo a rechazar al alumnado que presenta mayores dificultades y que pueda hacer descender su posición en el ranking de centros. Impulsa así una competencia y lucha darwinista entre centros, con recursos y medios cada vez más escasos, de consecuencias imprevisibles para la equidad del sistema. Los centros reaccionarán buscando la forma de estar en la parte más alta posible del ranking, dedicando el tiempo escolar de forma eficiente a preparar las reválidas para que los resultados del alumnado les permita estar en primera división, no sea que las familias ya no los elijan y la financiación se recorte. Ya no se tratará de qué puede hacer el centro escolar por el alumno o alumna que entre en él, sino qué puede hacer el alumno o alumna por el centro escolar para que suba y no baje en el ranking.

13. La dirección educativa

La elaboración y conducción de proyectos educativos en centros, sean diseñados desde arriba, verticalmente, para ser ejecutados en la práctica por otros, o bien sean elaborados con el diálogo y la cooperación desde abajo, requieren una *dirección* que asegure la coherencia del desarrollo del proceso, vigilando y siguiéndolo para asegurar la consecución de la finalidad prevista, de forma que todos los elementos (personales, organizativos, materiales, etc.) conjunten sus actuaciones. Es decir, la *dirección* es un elemento esencial en cualquier caso.

Claro está, la figura de la dirección no debe ser juzgada sólo por criterios de eficacia y capacidad para exigir el cumplimiento de las normas de funcionamiento establecidas. La dirección educativa no puede ser ajena a valores educativos, políticos y éticos y a un concepto de colegiación y de desarrollo profesional colaborativo.

Lo esencial es: a) cómo se organiza la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de centro, b) que la figura del direc-

tor o directora no sean meros representantes de la Administración y c) que tampoco lo sean del claustro docente. En todo caso, un liderazgo compartido es más coherente con el carácter de lo que creemos debe ser una escuela o un instituto. Sin el apoyo del equipo docente el director o directora no puede desempeñar sus tareas adecuadamente.

En la LOMCE la dirección se convierte en una función unipersonal y no colegiada, pasando también a tener el control en la “gestión de personal” en los colegios públicos especializados donde el director o directora podrá seleccionar al profesorado, “*estableciendo los requisitos y méritos para los puestos de personal funcionario docente*” y “*podrá rechazar interinos procedentes de las listas*”. Se quiebran por tanto los procedimientos de transparencia, mérito e igualdad en la conformación de las plantillas docentes. Esto abre, aún más, el camino de manera alarmante a la privatización de la gestión de los centros públicos y de su financiación. Se potencia simultáneamente la “profesionalización” de la dirección escolar como gerente, experto en gestión económica, empresarial y de recursos humanos. Este modelo jerárquico y piramidal de decisión, no potenciará una dinámica participativa dentro del centro, sino que, por el contrario, lo más fácil es que genere un clima burocrático y autoritario, justamente lo contrario que recomiendan todas las investigaciones sobre liderazgo y organización educativa.

El proyecto de ley modifica el Art. 119.1 para quitar a la comunidad educativa la capacidad de gobierno y evaluación de los centros. Se produce un trasvase de competencias desde el Consejo Escolar hacia el director, que será quien apruebe los proyectos y normas del centro, la programación general anual, la obtención de recursos complementarios, patrocinios, financiación de entidades privadas y “donantes”, decida sobre la admisión de alumnado y fije las directrices para la colaboración con las Administraciones locales y con otros centros. El consejo escolar queda relegado a funciones meramente consultivas y no decisorias, lo que conlleva arruinar la poca “democracia participativa” que quedaba en los centros de Enseñanza, mientras que las funciones decisorias pasan a ser competencia de un director o directora nombrado directamente por la Administración y no de forma democrática por su comunidad educativa.

14. La Formación Profesional

La Formación Profesional (FP) constituye un capítulo de suma importancia para ser considerado en educación con más atención de la que comúnmente se le dedica.

La formación profesional en España, salvo excepciones, no ha gozado de atractivo porque, entre otras razones, ha sido una enseñanza de segundo orden que frecuentaban los alumnos menos brillantes y no podían seguir la vía más académica.

Ahora, con esta propuesta de ley se mantiene como el lugar de aterrizaje para quienes tengan que salir prematuramente del sistema sin lograr el título de graduado en ESO (la FP Básica) u opten al final de la ESO por la FP de grado medio.

Así la FP se devalúa por lo siguiente: al Bachillerato sólo se accede directamente si se ha superado la prueba o reválida de la *vía académica* al final de la ESO. Quienes vengan por esta vía “pasan el control” sin detenerse, quienes vengan por la vía de las enseñanzas *aplicadas* tendrán que superar pruebas especiales. Es decir, quien haya superado la reválida de la vía aplicada al final de la ESO tiene un título de menor estatus, lo cual constituye una discriminación iniciada en la escolaridad obligatoria. La conclusión es fácil: A la salida del período obligatorio se sale etiquetado.

ART. 20.2. Podrán acceder a los estudios de Bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y hayan superado la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria por la opción de enseñanzas académicas.

Es una muestra de que se sigue valorando menos el conocimiento aplicado en la educación no universitaria. Un ingeniero electrónico, un abogado o un profesor de lenguas tienen destinos laborales diferentes, seguramente tendrán ocupaciones muy desigualmente remuneradas, pero es probable que nadie conciba que la formación de uno es de inferior valor que la de los otros. En el nivel básico y medio la división académica y la aplicada parecen servir a la distinción entre los trabajadores.

La poca valoración que implícitamente tiene la FP de segundo grado en el sistema educativo, la insuficiente oferta, la debilidad de la oferta pública se refleja en los bajos porcentajes de alumnos y alumnas que acceden a esa vía. Finalizada la ESO, el 73,2% del alumna-

do continúa sus estudios en el Bachillerato y sólo el 14,6% ingresa en ciclos de formación de grado medio. El 67,7% de alumnos graduados en el Bachillerato continúan su educación académica en estudios universitarios, mientras que el 24,4% se inscribe en ciclos de formación de grado superior. Las opciones que se eligen son irreversibles para una gran mayoría de estudiantes. Así, por ejemplo, el 68,9% de los alumnos que abandonaron la ESO sin título de graduado salen del sistema educativo, frente al 24,0% que bien acceden a la enseñanza secundaria para adultos (14,8%) o ingresan en algún ciclo de FP de grado medio (9,2%). El 75,3% de los alumnos graduados en ciclos de formación de grado medio sale definitivamente del sistema educativo. Entre los graduados en grado superior sale el 58,3%, mientras el 24,6% continúa su educación con estudios universitarios²³. Al final, resulta que la empleabilidad de quienes cursan la vía académica o la profesional es muy semejante en el caso de España, como puede verse en el Gráfico 7. Tanto en una como en otra vía, la empleabilidad es sensiblemente más baja que la media de la OCDE. Este dato debe hacer reflexionar a quienes argumentan en nuestro país que el desempleo juvenil se explica, al menos en parte, por la poca presencia de la FP.

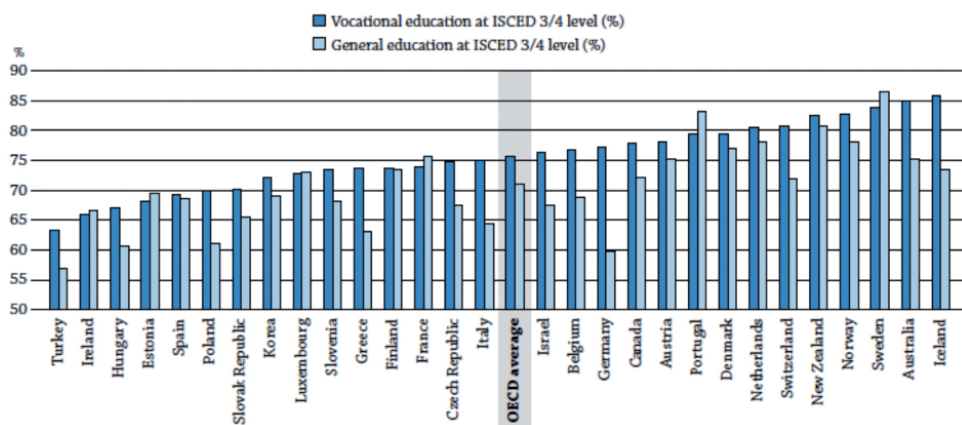


Gráfico 7. Tasas de empleo de los individuos según hayan cursado la educación general (lo que llamamos vía académica) y la profesional (denominada vocacional, nivel ISCED 3/4, 2011).

²³ INE (2008), *Mercado laboral. Acceso, salarios y jubilación*. Cifras INE.

Es muy significativo que un estudiante tenga casi seguro un puesto escolar en el Bachillerato y no lo tenga si opta o se le deriva a la FP.

Se requieren políticas que mejoren la sustantividad de la formación profesional, que el elegir la vía profesional de grado medio conduzca a un Bachillerato o título equivalente y que la FP superior sea valorada como una opción equiparable a ser graduado en la universidad.

No es fácil diseñar una política adecuada a la complejidad de los problemas que plantea la FP, por la cantidad de aspectos que confluyen en las discusiones sobre el valor económico de la formación, las políticas de empleo, la situación dramática del desempleo juvenil, los modelos de formación, el papel que se le adjudica en el sistemas educativo, el poder selectivo del sistema, hasta tener que cuestionarnos las relaciones entre el pensar y el hacer. Se considera a la FP como un campo en el que se pueden mostrar las relaciones entre el pensamiento y la práctica a nivel personal y social. Quedan lejos de las discusiones y propuestas que se hicieron a principios del siglo xx de no separar estudio y trabajo (la alianza entre la mano y la mente, la formación politécnica que rompiera la imagen de un ser humano unidimensional).

Se toma como bandera de la reforma de la FP el conocido modelo dual alemán, que se apoya en la interrelación entre las instituciones educativas y las empresas. Todo intento de acercar formación y empleo será bien venido. Pero el problema global que tenemos en la FP no es fácil de resolver con esa fórmula. La cultura empresarial en nuestro país, la falta de colaboración de las empresas en la financiación de estas enseñanzas, la inseguridad del empleo, los abusos con quienes están en prácticas, son temores que se justifican por experiencias que se tienen de los trabajadores en prácticas.

Una dificultad importante de ese sistema dual reside en que es el sujeto a formar quien tiene que encontrar el puesto en una empresa y son éstas las que ofrecen los puestos de formación, lo cual significa que sus prioridades son las que marcan la planificación del sistema.

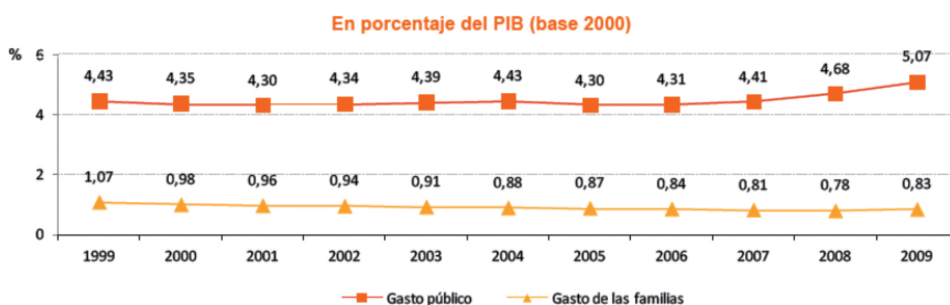
Por otro lado, en el mercado laboral las salidas profesionales más frecuentes no son las ligadas a grandes grupos industriales o tecnológicos. Las encuestas del INE dicen que la fuente de empleo más frecuente reside en el sector servicios. Durante el período analizado por este organismo, las industrias manufactureras, la construcción, el comercio, la reparación de vehículos de motor, motocicletas, ciclomotores y artículos personales y de uso doméstico, las actividades inmo-

biliarias y de alquiler y los servicios empresariales concentran el mayor porcentaje de los primeros empleos a los que acceden los jóvenes.

Esas fuentes de empleo se ubican en las pequeñas empresas, lo que nos da a entender que sería conveniente centrar la formación en aspectos generales, por un lado, y contemplar la formación práctica en situaciones locales con diferentes fórmulas.

15. Los recursos son imprescindibles

Entre 1999 y 2009 el porcentaje del PIB que España ha dedicado a educación se ha mantenido básicamente estable. El gasto público pasó del 4,43% al 5,07% y el gasto de las familias descendió del 1,07% a 0,83%. (Véase Gráfico 8).



Fuente: MEC, *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2012.*

Gráfico 8. *La evolución del gasto público y de las familias en España.*

En este aspecto estamos por debajo de la media de la OCDE y de la UE. En 2009 la media del gasto público en educación como porcentaje del PIB en los 27 países de la Unión Europea fue del 5,41%. España se sitúa por debajo de dicha media con un 5,01%.

Además hay que señalar que el gasto se distribuye internamente en cada territorio de manera singular. Las desigualdades dentro del ámbito nacional son acusadas, alcanzando hasta el 48,1% de diferencia entre las Comunidades Autónomas mejor y peor situadas. Véase Gráfico 9.

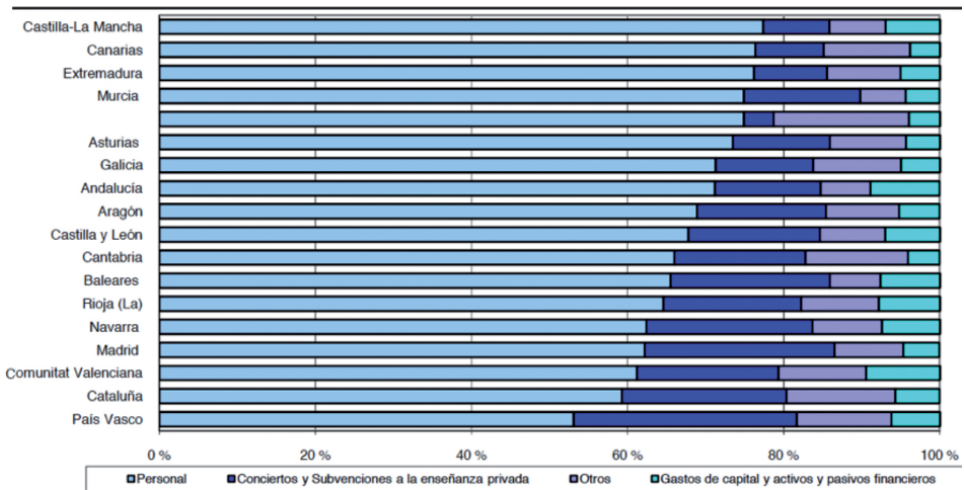


Gráfico 9. Distribución del gasto público en las Comunidades Autónomas.

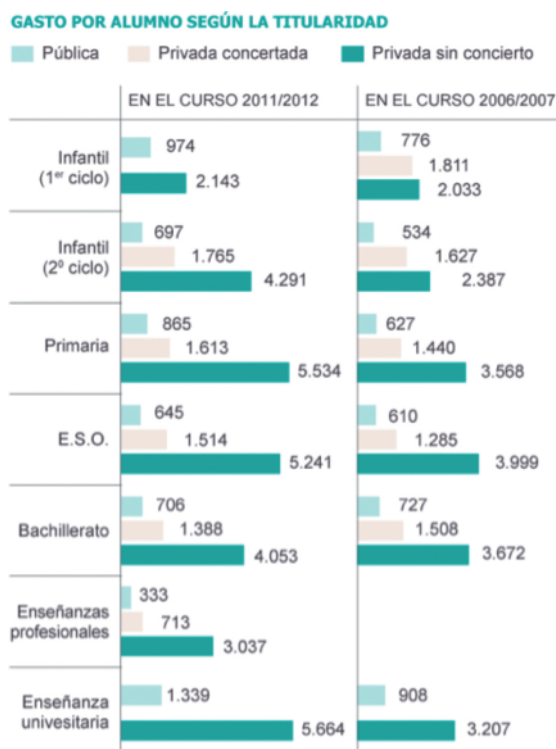
Debemos considerar que además del gasto público la educación no es del todo gratuita para las familias, incluso la que es obligatoria. Véase Gráfico 10. Existen una serie de gastos como enseñanzas complementarias, comedor o material. Solo en el último curso 2011-2012, las familias españolas abonaron 13.142 millones de euros para la educación reglada de sus hijos. El gasto promedio por alumno y año es más bajo en los centros públicos (822 euros), casi se duplica en el caso de los centros privados concertados sostenidos con fondos públicos (1.549 euros) y se dispara hasta 3.627 euros para los estudiantes de centros privados. Ver Gráfico 10.

La población (curso 2009-2010) que recibía servicios complementarios de comedor alcanzaba a 1.926.887 escolares (de ellos 1.076.982 en centros públicos). El servicio de transporte cubría las necesidades de 646.987 alumnos y alumnas (de los cuales 478.944 están en centros públicos)²⁴.

A la llegada al gobierno del PP empiezan a tomarse medidas (lo que se ha denominado como *recortes*. Un sustantivo que hoy nos parece demasiado suave para comprender el grado de lo recortado). En los presupuestos de 2011 se dedicaron a educación 2.843 millones de euros. Esta cifra se reduce en 2012 a 2.276 (un 20% menos) y en 2013 la partida se baja a 1.944 (otro descenso del 14,2%). Es decir, con el

²⁴ Las cifras de la educación en España. Curso 2009-2010 (Edición 2012).

gobierno del Partido Popular, la educación ha perdido prácticamente un tercio de los recursos (un 31,7%). Los recortes presupuestarios seguirán aumentando para cumplir el déficit hasta el 2015. Es intención del gobierno dejar el PIB del gasto Público en 3,9%.



Fuente: Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación (curso 2011/2012). INE. Diciembre, 2012.

Gráfico 10. *Distribución del gasto familiar en educación según el nivel educativo y la titularidad del centro (euros).*

Desde la llegada al gobierno del Partido Popular se han recortado 5.212 millones de euros en Educación: 487 millones en diciembre por el acuerdo de no disponibilidad, 663 millones menos en los presupuestos de 2012, 3.736 millones por el Real Decreto Ley 14/2012 de medidas de racionalización del gasto público en el ámbito educativo y 326 millones de menos en los presupuestos 2013.

Durante el curso 2011-2012 la escuela pública perdió miles de docentes respecto del curso anterior. Se han suprimido numerosas

ventajas laborales, incremento de horas lectivas, reducciones salariales de todo el profesorado, las bajas por incapacidad laboral, supresión de orientadores, de ayudas sociales, permisos por edad, jubilaciones, planes de pensiones, formación, etc.

Sin embargo se han extendido los conciertos educativos, incluso a etapas no obligatorias. Se está subvencionando a familias que optan por centros privados de élite. La financiación pública a la educación privada ha crecido un 30% entre 2005 y 2010, en plena época de crisis y recortes a la educación pública, según los recientes datos del Instituto Nacional de Estadística.

Han disminuido los recursos dedicados a la investigación científica, a los programas de formación de investigadores, han subido las tasas de matrícula, alejando de la Universidad a los que tienen menos recursos, han incrementado las dificultades para obtener becas...

Sin embargo, inmersos en la crisis y sabiendo cómo afectan al desempeño escolar las condiciones de vida, la opción debería ser la opuesta: asegurar la gratuidad del transporte, del comedor y del material escolar, así como evitar la intensificación de la jornada escolar y propiciar un horario de apertura más amplio, atender a las necesidades de compensación que proponen en la LOMCE.

Sin entrar ahora en sus causas, sabemos que los efectos individuales y colectivos de la crisis se concentran en las personas y países con menor nivel de formación. Sabemos que la economía que resurja de la crisis y los nuevos empleos no serán los mismos, sino que requerirán una fuerza de trabajo más cualificada.

Cuando este país pueda salir de esta crisis profunda seremos un país más empobrecido culturalmente, más dividido por la desigualdad y peor capacitado para la economía competitiva que tanto dice preocuparle al gobierno del PP. La formación de nuestros jóvenes es la primera víctima. Es más fácil tomar recursos de la gruesa partida de la educación que destapar el fraude fiscal, por ejemplo.



En el mes de octubre de 2012, una serie de personas profesionalmente relacionadas con la educación, reconociéndose como miembros del *Foro de Sevilla*, se reunieron en la Universidad Pablo Olavide de esta ciudad, convocados por la profesora Carmen Rodríguez Martínez de la Universidad de Málaga y por José Gimeno Sacristán de la Universidad de Valencia con el propósito de llegar a un acuerdo en el diagnóstico y formas de abordar los problemas que presenta nuestra realidad educativa.

Consideraron que debían realizar algún tipo de pronunciamiento sobre el sistema educativo, sometido, de nuevo, a otra agitación política, social y pedagógica, provocada por la publicación del proyecto de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE)*, presentado por el gobierno del Partido Popular.

Reconociendo la legitimidad de este gobierno para desarrollar la política educativa que le garantiza su mayoría parlamentaria, no quieren dejar pasar este momento sin dar respuesta al citado proyecto.

Así, en *Manifiesto: Por otra política educativa*, analizan las consecuencias que va a tener para la educación esta reforma que altera sustancialmente las bases de la educación que se ha venido construyendo, que socava la importancia que tiene la educación pública para una sociedad integradora y que presenta una serie de medidas que, pretendidamente, están dirigidas a la mejora de la calidad de la educación, cuando algunas de ellas van a deteriorarla en realidad.

Como profesionales de la educación, en este documento hacen públicas algunas consideraciones, aportan datos y argumentos, así como señalan vías para abordar soluciones a problemas que sobrepasan el ámbito de la acción de los gobiernos y que han de proyectarse a medio y largo plazo.

www.porotrapoliticaeducativa.org



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
morata@edmorata.es - www.edmorata.es
www.facebook.com/EdicionesMorata 
<http://twitter.com/edicionemorata> 



Lee el manifiesto