

**DISCUTAMOS LOS PROBLEMAS  
DEBATE EN TORNO A LA LEY DE CALIDAD**



*José Gimeno Sacristán  
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Valencia  
Enero/Febrero-2002*

## ÍNDICE

1. Hay motivos para la satisfacción.....	3
2. Quedan motivos para seguir mejorando .....	9
3. La calidad.....	19
4. ¿Cuáles son los retos que debemos abordar?.....	24

## DISCUTAMOS LOS PROBLEMAS QUE DEBEN PREOCUPARNOS.

### El debate en torno a la Ley de Calidad

#### 1.- Hay motivos para la satisfacción.

1. 1.- Durante las dos últimas décadas el sistema educativo viene desarrollándose a un buen ritmo, hasta haber logrado escolarizar totalmente a la infancia y a una buena parte de la población joven durante un prologado periodo de tiempo. La educación se ha extendido por abajo (educación infantil para los niños de menos de 6 años) y por arriba (para los de más de 14 años). Desde el curso 1986-87 se cumple la plena escolarización entre 5 y 13 años y en el 1995-96 se alcanzó para la edad de los 14 años. En la actualidad se ha completado desde los 6 hasta los 16 años, una vez que han transcurrido diez años de haberse promulgado la LOGSE.

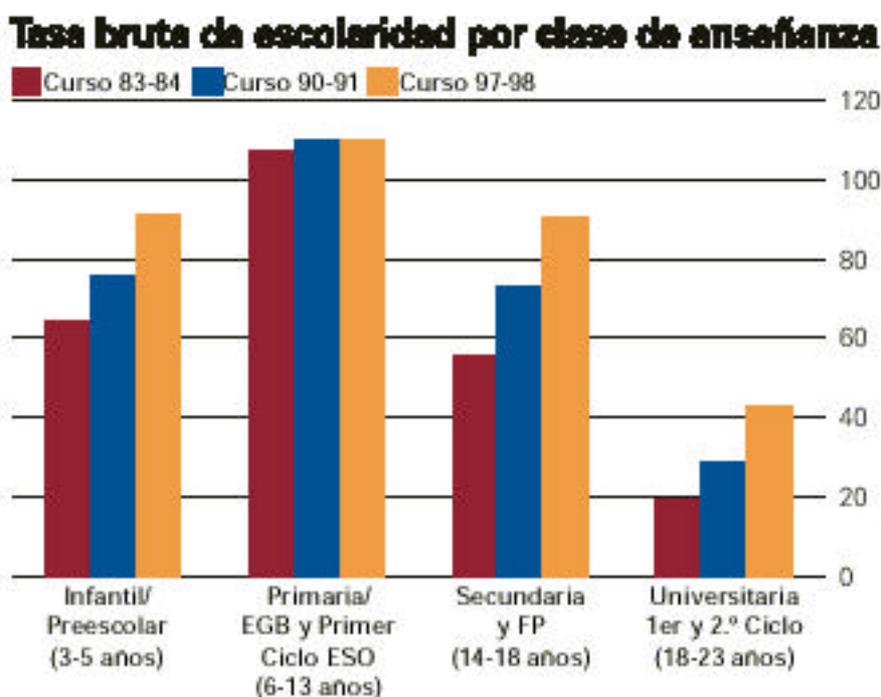


Tabla núm. 1. El crecimiento de las tasas de escolarización en España 1983-1998<sup>1</sup>.

La disminución de la natalidad provoca una disminución del alumnado en los niveles de Educación Infantil y de Primaria, pero la cobertura del sistema alcanza a una más alta proporción de

<sup>1</sup> Documento pdf "Educación y cultura" de la web del Ministerio de Educación.

población en los demás niveles: a) Casi todos los niños de 4 años están escolarizados. La tasa media de escolarización a los 3 años según los últimos datos alcanza a tres de cada cuatro niños. b) En la enseñanza secundaria (la ESO más el Bachillerato) y en la Formación Profesional hemos pasado de tener 2.523.026 estudiantes en 1991- 92 a 3.118.408 en 2001-02. c) La Universidad ha pasado de contar con 1.208.369 estudiantes (en el curso 1991-92) a tener hoy 1.499.000 (curso 2001-02)<sup>2</sup>. Hay más demanda de educación superior y más oferta, gracias a que se han generado nuevas necesidades, a la creación de nuevas universidades y de nuevas titulaciones. Un incremento que no es ajeno a la escasez de puestos de trabajo para la juventud y la ausencia de enseñanza de tercer grado no universitaria. Se ha incrementado y mejorado la producción científica y los medios destinados a la investigación.

En ese mismo periodo (1991/92-2001/02) el número de profesores en la enseñanza no universitaria ha experimentado un incremento importante, pasando de 460.893 a 530.375; en la universidad pública el incremento ha sido relativamente mayor: de 53.158 a 81.022. El crecimiento del número de docentes ha favorecido la bajada de la *ratio* de alumnos por profesor hasta índices aceptables que, en términos generales, permiten presumir unas condiciones adecuadas para el desarrollo de la enseñanza en los niveles no universitarios del sistema.

Podemos presumir que existe una población infantil y juvenil que recibe un educación en España como nunca existió en ningún otro momento de su historia; un rasgo satisfactorio que nos debe seguir animando a mejorar aún más en el camino que queda por delante. Es pertinente en este momento anteponer esta visión positiva a las tesis infundadas y alarmistas que dan por sentado que el "nivel educativo desciende", apoyadas en una carencia absoluta de datos que inquietan a la opinión pública y dan motivo a que pueda legitimarse la adopción de medidas legislativas y políticas restrictivas y selectivas que frenen un proceso expansivo que es un mérito de toda la sociedad. Si un número mayor de estudiantes reciben durante un tiempo más extenso educación (además de contar con otras fuentes de estimulación paralelas a los centros educativos) es impensable que el nivel educativo baje, a no ser que no creamos en el poder benéfico de la escolaridad.

1.2.- El progreso no ha ido únicamente en la dirección de aumentar cuantitativamente la cobertura del sistema escolar, sino que su distribución ha mejorado la igualdad en el disfrute de la educación por parte de algunos colectivos que venían siendo

---

<sup>2</sup> Datos básicos de la educación en España en el curso 2001-02. Página web de Ministerio de Educación.

discriminados. Las mujeres se han incorporado masivamente al sistema educativo, siendo hoy mayoría en bachillerato (excepto en la modalidad científico-tecnológica) y en las enseñanzas universitarias, desterrando la creencia que las consideraba menos capaces, que fue tan eficaz para marginarlas. El rendimiento escolar que obtienen es igual al de los varones y en algunas variables y aspectos más alto que el de éstos. Quedan objetivos que alcanzar en esa dirección, pero es posible que la igualdad entre sexos no se haya conquistado en ningún otro aspecto con tanta contundencia como en la educación. Se ha afirmado que el siglo recién terminado fue el del niño y el de la mujer. En lo que respecta al derecho a la educación, dicho aserto es bien evidente.

La oferta educativa ha llegado a más población, aunque los pequeños núcleos rurales siguen teniendo dificultades para acceder a los recursos de los que disponen las grandes urbes. Dentro del territorio del Estado se van acortando algunas distancias entre las Comunidades Autónomas, si bien se observan desigualdades todavía importantes entre ellas, lo cual afecta al principio de la igualdad en el disfrute de derechos básicos de los ciudadanos, según el lugar en el que vivan.

Parece lógico pensar en que los mayores porcentajes de escolarización de un tramo de edad se corresponden con una mayor calidad del sistema al denotar su capacidad de difusión del bien que representa la educación. De hecho, la cobertura que reflejan las tasas de escolarización en diferentes edades constituyen el primero y más elemental indicador para analizar y comparar unos sistemas con otros, evaluar las políticas, etc. La etapa obligatoria -la más frecuentada, como es obvio- se constituye de este modo en el nudo fundamental en el camino para la mejora en la igualación de oportunidades. Además, cuando un nivel educativo es frecuentado por todos, nos acostumbramos a verlo como parte del sistema social y lo que allí dentro se dé también será visto como una experiencia por la que se considere natural que pasen todos.

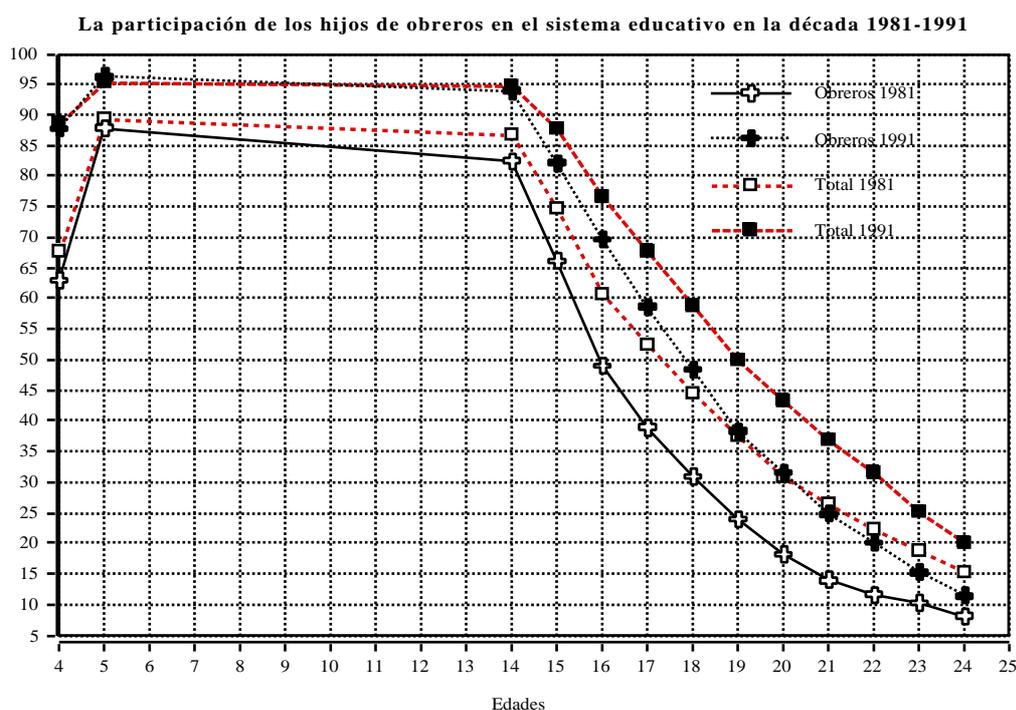


Figura núm. 2.- La participación de los hijos de clase obrera en la escolarización según su edad.

1.3.- Un segundo criterio o indicador fundamental para desglosar el significado de la tasa de escolarización es el de la participación de las diferentes clases sociales y grupos en la tasa general correspondiente a los diferentes niveles educativos, porque es una forma de evaluar la calidad del sistema en términos de justicia. A partir de los datos disponibles, referidos a la década 81-91<sup>3</sup>, se puede constatar cómo la tasa de escolarización de los hijos de la clase obrera es menor a la media de toda la sociedad, lo que señala una desigual oportunidad de aprovechar el capital cultural que facilita el sistema educativo en sus diferentes niveles, como se muestra en el gráfico de la figura núm. 2. Las desigualdades más acusadas entre clases sociales se producen en la educación secundaria y en la universitaria (La etapa primaria es obligatoria de forma efectiva para todos). Es positivo destacar cómo a lo largo de esa década se produce una progresiva mayor participación de los hijos de las clases trabajadoras (Distinguidas por el nivel de capital cultural de los padres) en el sistema educativo, aunque el recorte de la distancia respecto del resto de clases sociales es escaso.

Se puede apreciar que la participación en las tasas de escolarización de los menos favorecidos, más allá de la obligatoriedad, comienza a decaer de manera muy pronunciada a partir de los 16 años, distanciándose negativamente de la tasa

<sup>3</sup> Datos elaborados a partir del informe: *Las desigualdades de la educación en España, II*. Ministerio de Educación. 1999. Las estadísticas publicadas en este informe curiosamente sólo cubren estos años anteriores al acceso del Partido Popular al Gobierno del Estado.

promedio de escolarización. Estas evidencias nos deben hacer recordar el valor que tiene la obligatoriedad para hacer posible de manera efectiva el principio de igualdad de oportunidades, y lo importante que es el retener a todos en el sistema educativo para que tal virtualidad pueda producirse. El incremento de esa participación de los menos favorecidos no sólo opera como un mecanismo de redistribución de la renta por vía indirecta, sino que supone un factor de la mejora de la cohesión social.

Constituye un hecho notable que en el nivel de educación previo a la obligatoriedad las tasas de escolarización de la clase obrera sean altas.

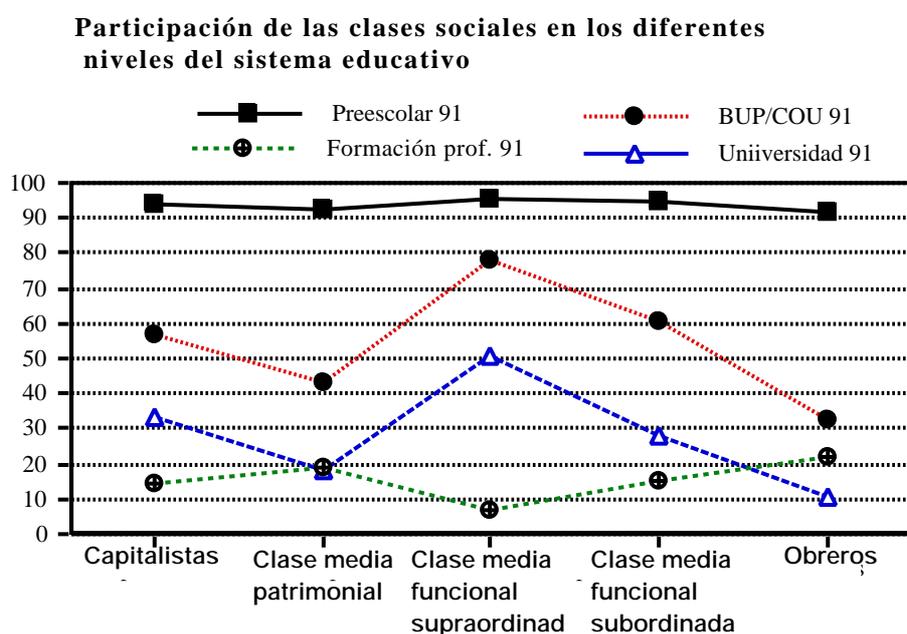


Figura núm. 3. La desigual participación en los distintos niveles del sistema educativo

Este nivel de reciente historia arranca y se consolida desde sus comienzos y de ese modo, como el más igualador (Véase el gráfico de la figura núm. 3), sin tener que superar las barreras ideológicas y prácticas que tuvo que vencer la educación básica para que fuese aceptada como extensible a todos, o las que les resta por vencer en este sentido a la enseñanza secundaria.

1. 4.- Las políticas de integración de niños con discapacidades han mejorado la inclusión de los menores que, en la edad de escolarización, eran segregados de los demás. La esperanza en el valor general de la educación se ha extendido de esta manera a los niños y jóvenes con dificultades diversas, calando en la sociedad la idea de que deben considerarse como sujetos a tratar de una forma especial, al tiempo que permanecen integrados como iguales con todos los demás. En la medida de lo posible, con todas las dificultades que plantea y el camino que queda por recorrer, se ha aceptado el principio de que es posible desarrollar estrategias

educativas diferentes para hacer posible esa integración e inclusión social de quienes son distintos pero iguales a los demás. Este camino debe ser asumido como un modelo digno de ser trasladado a otro tipo de diferencias.

1.5.- En los últimos 25 años ha tenido lugar una de las transformaciones más importantes en la organización del sistema educativo, al pasar de un modelo fuertemente descentralizado a otro descentralizado, que ha servido para articular la pluralidad social y cultural del Estado español, acercando la planificación y la gestión de los recursos a las necesidades de la sociedad. Hemos aprendido que otro tipo de diversidad puede ser abordada con modelos apropiados, que han provocado nuevas formas de hacer política, han hecho surgir estrategias diferenciadas para resolver los problemas y estilos variados de encarar los retos de la educación.

1. 6.- Paralelamente al proceso de descentralización de la política y de la gestión del sistema educativo se ha instalado la idea de la necesidad y de la bondad de la participación de los diferentes agentes sociales en la discusión de los problemas y en la toma de decisiones a diferentes niveles, como una proyección importante del significado de la democracia participativa. Hoy resulta ser una evidencia el hecho de que nadie tiene en exclusiva el poder mágico para resolver los problemas de la educación y los retos que a ésta le plantean las nuevas necesidades sociales. El diálogo en un clima de colaboración y la colaboración en un ambiente y dentro de estructuras de gestión y de gobierno apoyadas en el diálogo, son las únicas formas de orientar a las instituciones que exigen un alto nivel de consenso social para ser efectivas.

1. 7.- El sistema educativo constituye también una cultura, quienes desconocen o desconsideran sus leyes fracasan en el intento de reformarlo. Con oscilaciones más o menos pronunciadas, con titubeos y dificultades, distinguiéndose por tomar como referencia elementos distintos de la práctica educativa, en el último tercio del siglo recién concluido, hemos llegado a tomar en consideración la importancia que tienen los agentes, los movimientos, las formas y las estrategias de innovación para renovar cualitativamente la práctica que compone esa cultura. Sabemos que los cambios no se cumplen por el hecho de formularlos ni se cumplen imponiéndolos, y que las mejores intenciones de los solemnes pronunciamientos de las políticas pueden naufragar con facilidad si no se tienen en cuenta los procesos a través de los que se plasman o no en prácticas reales. Éstas tienen su propia dinámica; para orientarlas o reconducirlas es necesario promover cambios que requieren contar con fuerzas y

con el impulso de los agentes que vienen dedicando atención a este aspecto.

## 2.- Quedan motivos para seguir mejorando.

La educación despierta tantas esperanzas de poder satisfacer necesidades tan diversas que cada vez somos más exigentes con ella. Como en la realidad, seguramente, las satisface más lenta y en menor medida de lo que desearíamos, estamos abocados a sentirnos siempre insatisfechos. Cuando lo que apreciamos que ocurre no colma nuestras expectativas es lógico que denunciemos las insuficiencias, critiquemos las políticas que provocan ese fracaso y queramos que la realidad sea diferente a como se nos muestra. Siempre tenemos motivos para querer más. Si no existiese esa radical insatisfacción no nos veríamos impulsados a transformar la realidad.

La población española en su conjunto aspira con fuerza a que sus hijos alcancen altos niveles de educación; se tiene esperanza y confianza en ella. Más del 70% de los padres de alumnos en edades entre 8 y 12 años, y de los padres de alumnos de educación secundaria obligatoria (14 y 16 años), en 1995 y 1997 respectivamente, quieren que sus hijos lleguen a cursar estudios universitarios medios o superiores, porcentajes que son más altos para los estudios universitarios superiores que para los estudios universitarios medios<sup>4</sup>. Esto supone que más de dos de cada tres padres quieren que sus hijos obtengan un título universitario. Cuanto más alto es el nivel de estudios de los padres mayor es el nivel de estudios que desean para sus hijos.

Más allá de los límites que cada cual pretenda lograr, existen motivos que nos deben preocupar acerca de los déficit que se relacionan con los objetivos irrenunciables relativos al cumplimiento efectivo del derecho a la educación en condiciones de igualdad. Las oportunidades de seguir estudiando siguen estando mediadas por las condiciones familiares y sociales<sup>5</sup>

2. 1.- Nuestra preocupación primera se centra en las deficiencias de la escolarización. Hemos resuelto el reto de elevarla hasta los 16 años en un sistema potencialmente igualador, y no sería lógico volver hacia atrás condenando a algunos a vías en las

---

<sup>4</sup> Datos proporcionados por el informe: *Sistema estatal de indicadores de la educación. 2000*. Ministerio de Educación. INCE.

<sup>5</sup> MARTÍN SERRANO, M. y VELARDE, O. (2001), *Informe Juventud en España 2000*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

que se les niega la "recuperación" o se les arroja de hecho a la marginación. No es nivel educativo lo que nos sobra en nuestra sociedad, ni son medidas excluyentes o restrictivas lo que puede contribuir a elevarlo. Muchos jóvenes se encuentran fuera del sistema escolar porque han sobrepasado la edad límite de la educación obligatoria. Si no disponen de oferta educativa, en un contexto en el que les resulta difícil incardinarse en el mercado laboral, se encuentran sin alternativa para ocupar dignamente sus vidas.

Según los datos correspondientes al año 1997<sup>6</sup>, un 22,07% de jóvenes entre los 16 y 19 años (Unos 146.000) no alcanza todavía el nivel de estudios secundarios entre la población de esas edades, ni dispone siempre de oferta formativa profesional, lo que significa una discriminación que no siempre está justificada por la desigual capacidad de las personas. En esas edades y por encima de ellas sería necesario hacer un esfuerzo por quienes han salido del sistema educativo y requieren la atención de la educación permanente y de adultos.

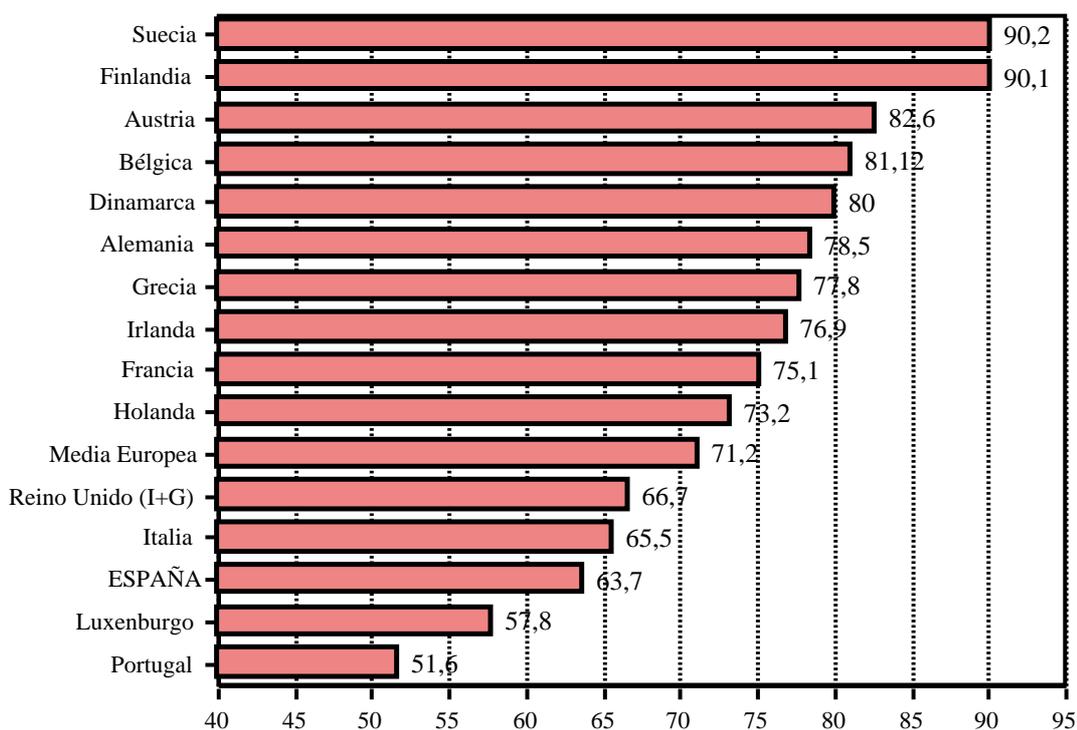


Figura núm. 4.- % de jóvenes en la UE que a los 22 años tiene el nivel de Bachillerato o equivalente.

<sup>6</sup> Las desigualdades de la educación en España. Ministerio de Educación. 1999.

% de la población de 25-59 años que ha terminado al menos la enseñanza secundaria superior. 1998	
UE-15	59,9
Alemania	82,0
Austria	76,2
Bélgica	59,5
Dinamarca	80,0
España	36,0
Finlandia	73,3
Francia	62,4
Grecia	51,4
Irlanda	51,3
Italia	44,0
Luxemburgo	47,8
Países Bajos	65,9
Portugal	20,7
Reino Unido	55,2
Suecia	77,4

Si bien el nivel de jóvenes bien preparados viene aumentando, el nivel de educación alcanzado por nuestros jóvenes es significativamente inferior a la media europea (Gráfico de la figura 4). Algo que cobra una especial significación si consideramos que, en nuestro caso, somos el país de la UE con más altos índice de paro juvenil (entre los 15 y 24 años) y entre los titulados superiores, al tiempo que dos de cada tres, tienen empleos precarios, siendo el nivel educativo determinante de la probabilidad de encontrar alguno.

De acuerdo con los datos proporcionados por la OCDE<sup>3</sup>, un 55% del conjunto de la población española entre 25 y 34 años tiene al menos el nivel de bachillerato, mientras que el promedio de todos los países miembros de la organización es del 72%.

A medida que se toman tramos de edad más elevados esa distancia negativa se incrementa. No son, pues, mecanismos selectivos lo que nos hace falta, sino seguir incrementando los niveles de educación de la población en general y de los jóvenes en particular. Las deficiencias que no se subsanen en estas edades, son déficits de formación que arrastran ellos y la sociedad, a merced de lo que pueda subsanarse en la educación de adultos, si es que les alcanza.

Entre los 25 y 50 años, un 36% de la población ha cursado el nivel de estudios de Bachillerato frente al 57,6% de media europea, ocupando España el penúltimo lugar.

2. 2.- Las desigualdades subsisten entre clases sociales y entre territorios. Si bien, como ya se dijo, carecemos de datos precisos, utilizando los que disponemos (relativos a la década 1981-91) puede afirmarse que la distancia entre las tasas de escolarización entre diferentes clases sociales en el sistema no obligatorio se mantiene durante ese tiempo, lo que nos hace presumir que no se está cumpliendo el principio de igualdad de oportunidades. Los datos relativos a la financiación que comentaremos más adelante nos confirmarán esa misma sospecha. Las diferencias de rendimiento y de abandono (desiguales entre alumnos

pertenecientes a diferentes grupos sociales) insisten en esa misma dirección.

En la España organizada de forma descentralizada en Comunidades Autónomas ha aparecido la evidencia de las diferencias entre territorios con desiguales niveles de desarrollo y recursos para la educación<sup>7</sup>, así como distintas prioridades de gasto. Veamos algunos ejemplos.

25.7. Distribución del gasto público en educación no universitaria de las Administraciones educativas, por naturaleza económica

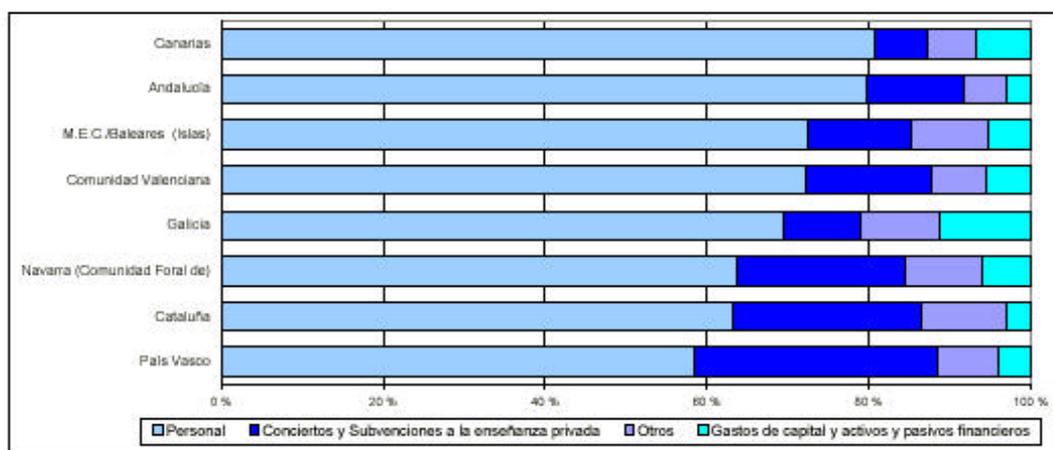


Figura núm. 5. Diferencias territoriales en la distribución de gasto en educación

El gráfico 26.7<sup>8</sup> (figura núm. 5), muestra cómo diferentes Comunidades Autónomas distribuyen el gasto público entre capítulos que en algunos casos, como es el de la financiación de la enseñanza privada, repercuten negativamente en la desigualdad de oportunidades. Vivir en un territorio u otro en España supone disponer de desiguales medios para educarse y una esperanza de vida escolar a los 6 años distinta<sup>9</sup>, como puede apreciarse en la figura núm. 6.

<sup>8</sup> Las cifras de la educación es España. 2001.

<sup>9</sup> *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Ministerio de Educación. . (La esperanza de vida escolar es el número medio de años de escolarización en el sistema educativo desde los 6 años, de acuerdo al nivel de escolarización que existe en cada edad).

Esperanza de vida escolar a los 6 años en enseñanzas de régimen general, por sexo y por comunidad autónoma. 1996-97.

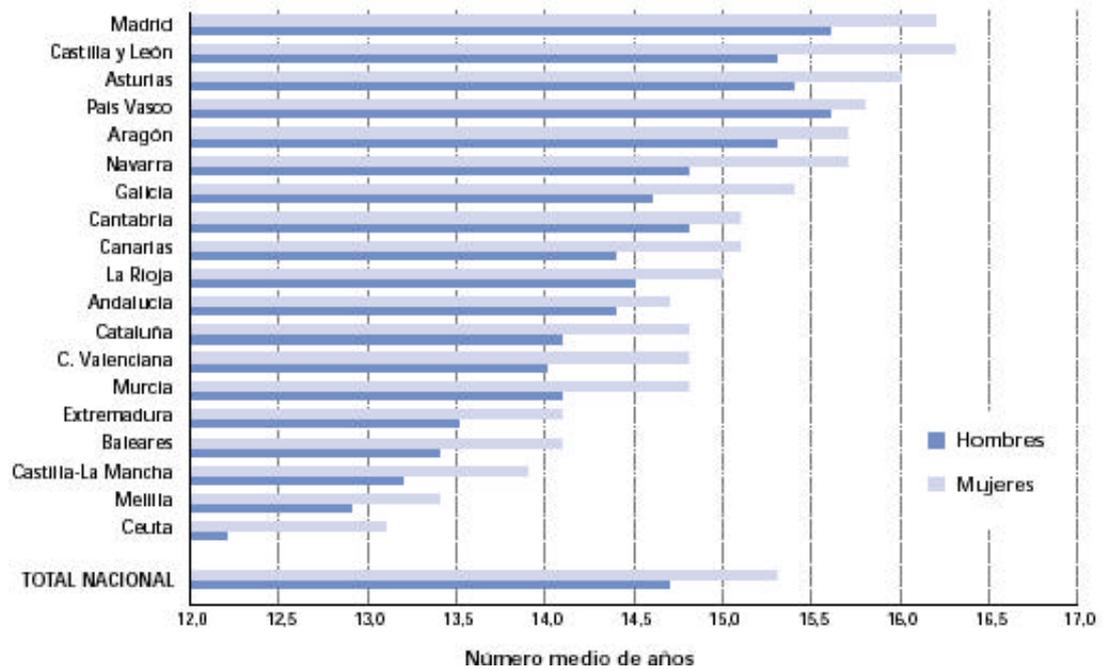


Figura núm. 6. La desigualdad en la esperanza de vida escolar en las Comunidades

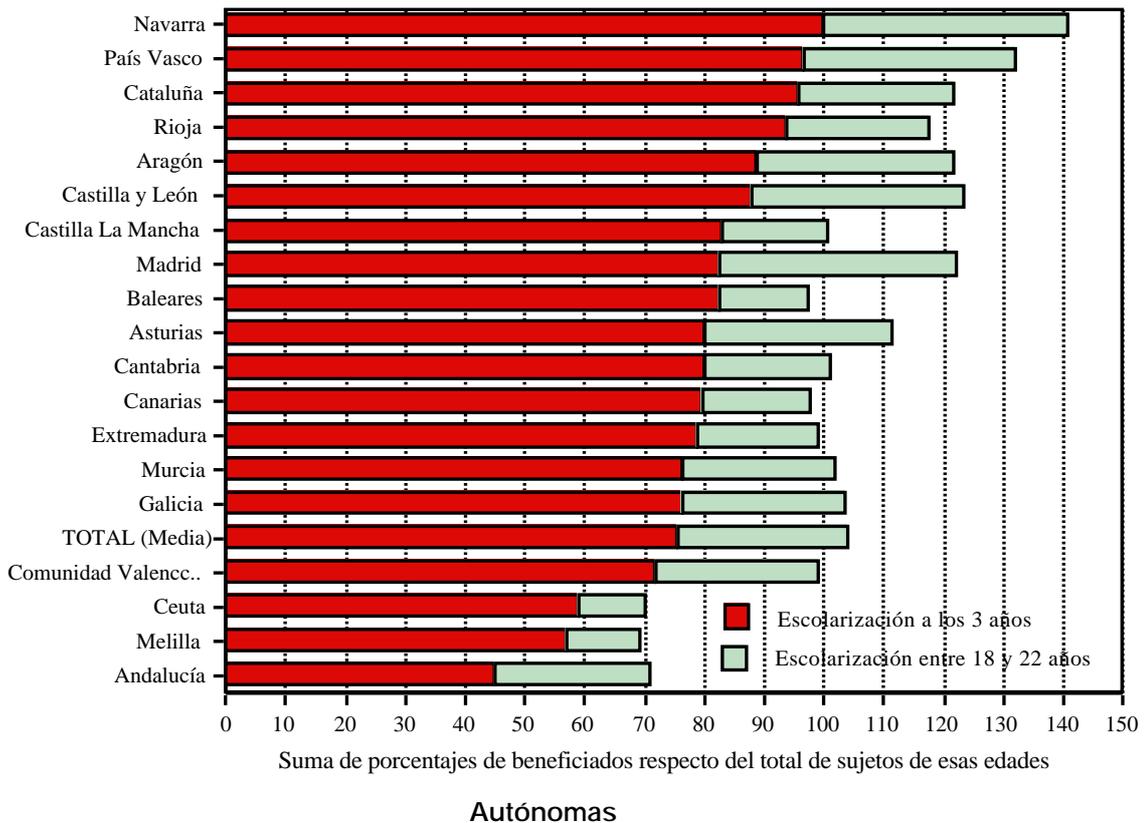


Figura núm. 7. La desigualdad en las tasas de escolarización no obligatoria .

Las desigualdades entre las diferentes Comunidades Autónomas se pueden comprobar también en las diferentes tasas de escolarización en los tramos de edad previos y posteriores a la escolarización obligatoria. En el gráfico de la figura 7 pueden apreciarse los porcentajes agregados de la tasa de escolarización preobligatoria (a los tres años en el nivel de Educación Infantil) y la postobligatoria (en el tramos de 18 a 22 años). Tasas que representan desiguales oportunidades para los habitantes que viven dentro de territorios distintos. (Andalucía tiene escolarizada a la población de 3 años en un 45% en el curso 1998-99, mientras que la media de España es del 75,4%), por ejemplo).

2. 3.- Los recursos económicos que España dedica a educación están por debajo de la media europea, lo cual constituye un obstáculo para la mejora del sistema educativo, con todas las consecuencias que esto tiene para el desarrollo económico, cultural y el bienestar de la sociedad en general. Al contrastar el nivel aceptable de la expansión de la escolarización evidenciado por los indicadores cuantitativos, con el bajo nivel de los recursos dedicados, es fácil deducir que de esa divergencia se tiene que derivar carencias en los medios y un desventajoso nivel de la calidad. Si los avances en la escolarización no se acompañan de los medios necesarios para desarrollarla en las condiciones adecuadas el esfuerzo realizado puede quedar ensombrecido y hasta anulado.

Los datos de que disponemos sobre el estado y evolución de los recursos dedicados a educación, no sólo no limitan la esperanza de poder contar con un sistema escolar mejor, sino que hasta pueden hacernos temer una posible pérdida de posiciones respecto a los niveles alcanzados. Aunque a veces resulta difícil tener una visión clara de la situación, por la variación en las cifras que diferentes informes dan a respecto, alguna conclusión general puede, no obstante, extraerse.

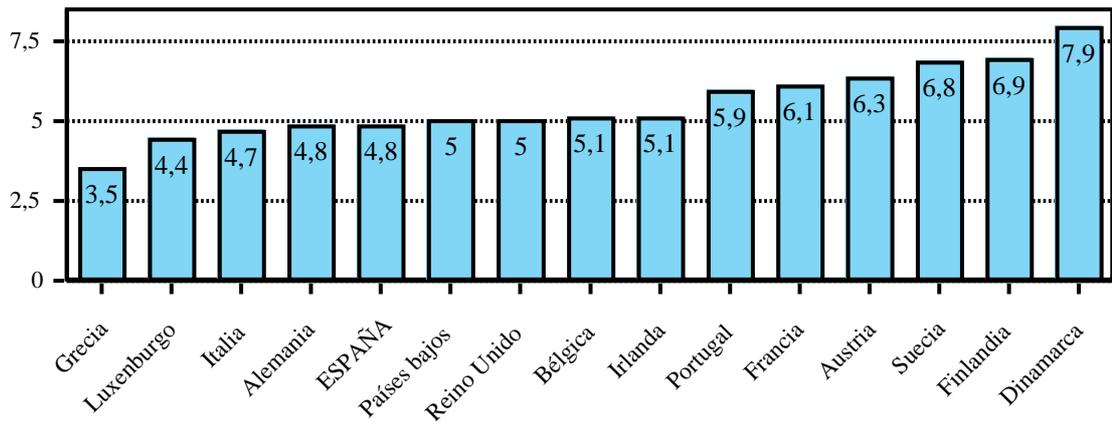


Figura núm. 8.- El gasto público en educación en los países de la UE.

De acuerdo con las informaciones que proporciona el Ministerio de Cultura y Educación en su página web<sup>10</sup>, el porcentaje del P.I.B<sup>11</sup> correspondiente al gasto público en educación ha descendido del 4,8% en 1992, al 4,6% en 1999 y, según los últimos datos, al 4,5% en el año 2001, mientras que el privado ha aumentado del 1,1% en 1992, hasta el 1,4% en 1999, siendo para el año 2001 de 1,2%.

El gasto total (público más privado) era del 5,8% en 1992 y ahora es del 5,6%. Es decir, el sistema educativo tiene menos relevancia en las prioridades de inversión pública, ocupando el undécimo lugar entre los quince países de la UE<sup>12</sup>. Según los datos de la OCDE<sup>13</sup> referidos a 1998, a la educación superior se le dedica un 0,84% de gasto total (del que un 83,07% es público), cuando la media es del 1,06% entre los países miembros (del que un 86,6% es público) y de 1.09% en la UE.

2. 4.- Parte de los recursos públicos destinados a educación se dedican a financiar la enseñanza privada en régimen concertado. La evolución del gasto en concertos y subvenciones desde 1992 a 1999 (Véase la tabla que sigue) nos muestra claramente la importancia de ese sector privado.

<sup>10</sup> Correspondiente a *Estadística del gasto público en educación. Series e Indicadores 1992 a 1998 Presupuesto Liquidado y Datos básicos de la educación en España en el curso 2001-02.* <http://www.mec.es/estadistica/Files/Cifras2001.pdf>

<sup>11</sup> Calculado con base a 1995 y la metodología del Sistema Europeo de Cuentas 1995.

<sup>12</sup> Ministerio de Educación, (2001), *Las cifras de la educación en España.* Madrid.

<sup>13</sup> OECD, *Education at a glance 2001.*

## 7. Evolución del Gasto Público en Educación en conciertos y subvenciones

(millones de pesetas)

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999 (p)
<b>TOTAL</b>	<b>268.813</b>	<b>321.753</b>	<b>309.382</b>	<b>331.490</b>	<b>344.456</b>	<b>367.268</b>	<b>396.859</b>	<b>445.199</b>
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1)	85.794	107.375	100.722	110.558	113.023	117.446	121.231	83.937
Andalucía	33.403	43.014	46.095	47.876	50.283	51.693	54.342	59.926
Aragón	-	-	-	-	-	-	-	12.615
Baleares (Illes) (2)	-	-	-	-	-	-	9.235	10.930
Canarias	5.927	6.897	6.897	7.087	7.814	8.295	9.445	10.475
Cantabria	-	-	-	-	-	-	-	6.746
Cataluña	52.268	63.346	62.717	64.098	68.575	80.962	84.732	96.809
Comunidad Valenciana	25.115	26.845	27.861	29.040	30.573	32.003	36.412	43.129
Galicia	13.342	15.563	15.126	15.871	16.463	16.901	17.616	20.530
Madrid (Comunidad de) (3)	-	-	-	-	-	-	-	26.280
Murcia (Región de) (3)	-	-	-	-	-	-	-	4.830
Navarra (Comunidad Foral de)	7.704	7.927	8.001	8.201	8.554	9.049	9.408	10.262
País Vasco	45.260	50.787	41.963	48.760	49.171	50.920	54.438	56.424
La Rioja	-	-	-	-	-	-	-	2.308

Sabiendo que los centros privados de enseñanza acogen a una población escolar en la que los padres poseen un mayor capital cultural que los de los centros públicos, podemos deducir que la disimilitud de poblaciones que frecuenta uno y otro sector no sólo es la consecuencia de la expresión de la libertad de opción, sino también de la desigualdad. Esta evidencia la corroboran los datos que proporcionan el INCE a nivel nacional y la OCDE<sup>14</sup> en el plano internacional. Como, además, en los últimos años se han relajado las exigencias para la concesión de conciertos, haciéndolos extensibles a centros que de forma clara no cumplen una función social y discriminan a los estudiantes a la entrada a los mismos, la derivación de más recursos a la enseñanza privada concertada (añadida a la disminución del gasto público ya comentado) supone un agravamiento de la educación pública, profundizándose la desigualdad de oportunidades para los menos favorecidos. Una fuente de desigualdad que, como puede verse en el gráfico de la figura núm. 9, se cruza con las territoriales<sup>15</sup>

<sup>14</sup> *Knowledge and skills for life*. 2001.

<sup>15</sup> Gráfico procedente del documento *LibEdu1998* pdf de la web del Ministerio de Educación.

#### 17.4. Distribución porcentual del alumnado de las distintas ofertas educativas

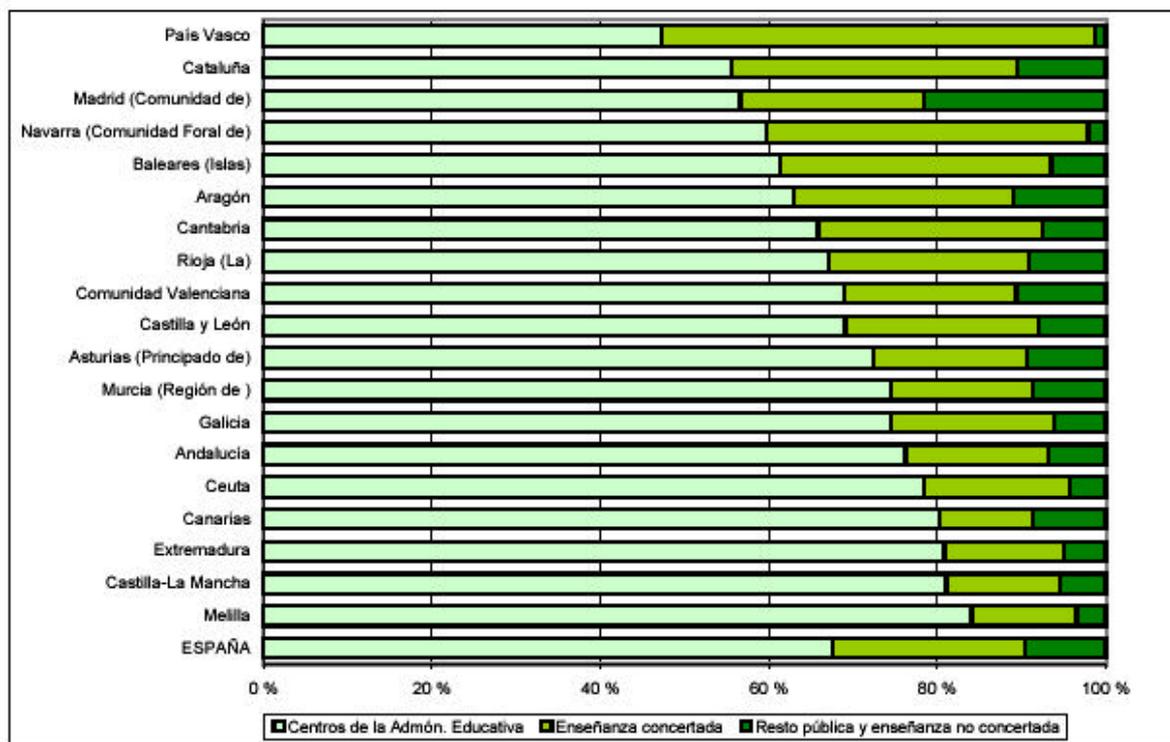


Figura núm. 9. La titularidad de los centros por Comunidades Autónomas (1998-99).

Esas diferencias territoriales tienen que ver con la desigual atención que el Estado tuvo que dedicar allí donde la iniciativa privada no se había establecido cuando se comportaba como subsidiario de ésta. Nótese que las Comunidades Autónomas con más alta renta *per cápita* son las que, precisamente, cuentan con más enseñanza privada.

España es uno de los países de la UE (Véase gráfico de la figura núm. 10) y de la OCDE en el cual el sistema público de enseñanza no universitaria está menos desarrollado. El 68,9% del alumnado de la *enseñanza general no universitaria* está escolarizado en centros públicos (Datos correspondientes al curso 1998-99); algo que tienden a ocultar los defensores de la privatización a ultranza, como si de la minoración del sector público dependiese la mejora de la calidad o las libertades, en nombre de las cuales reclaman mejorar su cuota en el sistema educativo. Más bien podría sospecharse que ocurre lo contrario: que la debilidad que arrastra el sector público, desarrollado tardíamente, es una de las causas de nuestros déficit de modernización.

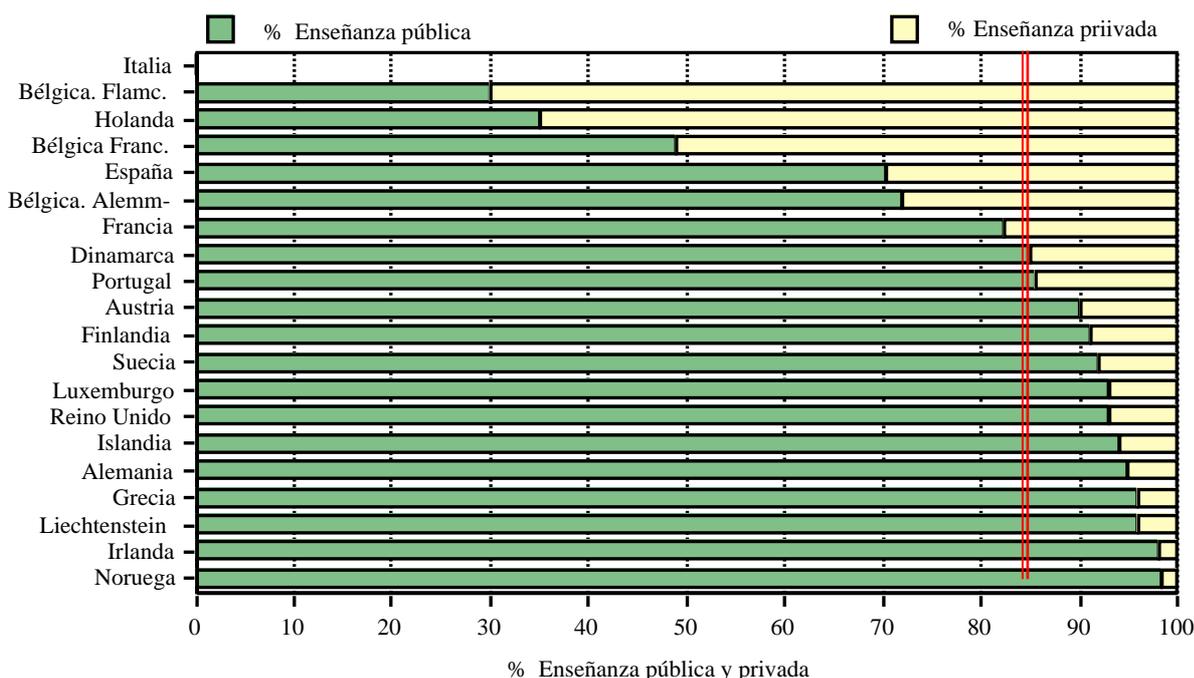


Figura núm. 10. La enseñanza secundaria privada en los países de la UE (La línea roja indica el promedio).

Por razones diversas, la relación de proporcionalidad entre la oferta de centros públicos y privados es bastante variable en los países de la UE en los distintos niveles y modalidades de enseñanza, así como en las fórmulas que combinan a varios de ellos.

Como muestra el gráfico anterior (Figura núm. 10), España cuenta con un sistema educativo en el que la presencia de la *enseñanza secundaria privada* (básicamente financiada con recursos públicos) es más fuerte respecto de la pública en la UE<sup>16</sup>: un 32,7% frente al 15,1% de la media de la UE. (sólo, aproximadamente, alrededor de un 5% es estrictamente privada).

Las desigualdades acaban traducándose en diferentes oportunidades y en dificultades escolares de diverso tipo, especialmente en el tramo de edad que ocupa la ESO. No puede olvidarse que las diferencias en el nivel económico y cultural dentro de un país y entre países distintos están ligadas al rendimiento escolar. Ésta bien conocida realidad es recordada en el informe de la OCDE (*Knowledge and skills for life*. 2001), realizado con adolescentes de 15 años. Los fracasados no se distribuyen al azar; tienen un determinado rostro social que los caracteriza socialmente. Es necesario recordar que las desigualdades socioeconómicas y culturales del medio de procedencia de los estudiantes se traducen

<sup>16</sup> Según datos extraídos de Eurydice.

en mayores dificultades para los menos favorecidos. Por lo tanto, cualquier medida que restrinja las posibilidades de permanecer escolarizados o segregue a los alumnos con menos rendimiento supondrá reproducir y agravar una diferencia que es social. Éste es el argumento fuerte para defender la máxima comprensividad posible.

Lo mismo que es necesario reconocer que tampoco los estudiantes díscolos y problemáticos en las escuelas se distribuyen al azar entre las diferentes clases sociales o medios familiares.

En un plano más cercano a la práctica pedagógica y a la convivencia en los centros, es sabido que el sistema público, precisamente por garantizar con más seguridad la igualdad, al tener como norma básica la no discriminación de los estudiantes a la entrada a los centros, tiene una población más heterogénea que los privados, dado que tiene que admitir a todos sin criterio de selección alguno. Ésa es su virtud. Sería miope y contrario a toda lógica defender las vías o niveles diferenciados en los centros públicos, que se justifican históricamente por haber tratado de superar las condiciones que provocan la heterogeneidad.

La creciente privatización del sistema atenta contra el principio de la igualdad y devalúa progresivamente al sector público cuando los recursos económicos se van transfiriendo al sistema privado. Lo cual se proyecta inevitablemente en una degradación de las condiciones en las que algunos centros públicos de secundaria tienen que desarrollar la ESO, a la que se le acusa de provocar los efectos que únicamente se limita a reflejar.

### **3.- La calidad.**

Como podemos ver, pues, quedan retos importantes por cubrir en cuanto a la provisión de oportunidades de escolarización y de recuperación para los que fueron deficientemente educados en su momento. Aunque nuestro principal reto para el inmediato futuro no atañe tanto a la cobertura del sistema como al de su calidad. La expansión notable y relativamente rápida ocurrida en todos los niveles, ha acaparado en buena medida los recursos dedicados a educación. La construcción de infraestructuras, su mantenimiento y la provisión de profesorado han sido las prioridades a cubrir con el presupuesto. Hemos conseguido un aparato escolar relativamente extenso pero con deficiencias evidentes en cuanto a su calidad (en términos de formación del alumnado). Bien entendiendo que ésta no es una variable totalmente dependiente de los medios económicos, pero tampoco ajena a ellos. La mejora del profesorado, la dotación de bibliotecas, laboratorios y nuevas tecnologías, la innovación metodológica, la realización de actividades para-curriculares, la

disponibilidad de instalaciones adecuadas a nuevas necesidades, el refuerzo a los estudiantes con dificultades e insuficiencias, los recursos para una gestión eficaz, la optatividad para diversificar el curriculum... no son gratuitos.

Ciñéndonos a los resultados escolares, diferentes estudios internacionales sobre el rendimiento escolar en las materias básicas incluyen a España en un lugar no muy boyante. Los datos dados a conocer recientemente por la OCDE<sup>17</sup> sitúan a los estudiantes españoles de 15 años significativamente por debajo de la media de los 31 países comprendidos en el estudio realizado por esa organización, en las puntuaciones en lectura, matemáticas y ciencias. En los tres casos nuestros alumnos se colocan en el último tercio de la ordenación general. El último estudio TIMSS<sup>18</sup> sobre la evaluación del conocimiento en ciencias a los 14 años, coloca a España sólo por encima de diez países, de un total de 45.

Los retos que tenemos por delante tienen que hacer posible que el esfuerzo realizado en extender y ampliar la escolaridad dé realmente sus frutos y lo haga para todos en condiciones de igualdad; que un mayor número de jóvenes consigan terminar la escolaridad con éxito, que no la abandonen, que adquieran una sólida y actualizada formación para que podamos disponer de una población más culta, sin olvidar que los fines esenciales de la educación —como reconocemos todos— no se agotan en el dominio del conocimiento y de la cultura. Ese desafío exige que las leyes de educación que instauran y enmiendan reformas sean instrumentos para desarrollar políticas que aborden los problemas reales de fondo que tiene nuestro sistema educativo, que no son de ahora, ni producto de la LOGSE.

Es difícil imaginar que sea correcto y suficiente centrar el análisis, el diagnóstico y la terapia en un determinado punto neurálgico del sistema para mejorarlo, cuando existen déficits de fondo. Desde la honradez intelectual se puede suponer que las deficiencias y bondades del sistema lo son de todo él, en conjunto, y no de una parte específica del mismo. Incluso no son imputables en exclusiva al sistema educativo en el que se refleja la sociedad en la que se halla insertado. Los apoyos familiares, el capital cultural de los padres, la valoración social de la educación, los estímulos culturales del medio, los valores que se aprenden en el ambiente y los que difunden los medios de comunicación juegan un papel importante. Como también creemos que es una parcialidad el responsabilizar únicamente a los estudiantes de los fracasos y de

---

<sup>17</sup> *Knowledge and skills for life*. 2001.

<sup>18</sup> Puede consultarse en documento pdf en la página web del INCE.

los problemas en los centros y en las aulas. Podemos pensar que pueden y deban esforzarse más en el estudio. Podemos reclamar el apoyo de las familias, pero habrá que preguntarse por el contenido para el que se lo pedimos. En contra de la impresión de que nuestros estudiantes no se dedican lo suficiente al estudio, es bueno saber que los adolescentes españoles (a los 15 años) están entre los tres primeros puestos en cuanto al tiempo que dedican al estudio en casa (Para la lengua, matemáticas y ciencia).

Tienen que ver con la calidad de cara al futuro el acceso a la nuevas tecnologías de la información, la formación y motivación del profesorado, la coordinación entre niveles del sistema, la coherencia del funcionamiento de los centros educativos con un proyecto y otros muchos factores en los que se asienta la salud y el vigor del sistema educativo. Las carencias en la dotación de bibliotecas públicas y escolares, junto a las malas y no siempre frecuentes prácticas de lectura, nos recuerdan que nos queda mucho por aprovechar de las clásicas fuentes de información que constituyen los libros y su lectura.

Diferentes estudios sobre el consumo y lectura de libros (Véase, por ejemplo, nuestra pobre posición dentro de la OCDE<sup>19</sup>. Figura núm. 11) no dan una buena impresión acerca de nuestros hábitos culturales. Nuestra situación tampoco es mejor en cuanto a la implantación de las nuevas tecnologías. España es uno de los países de la OCDE<sup>20</sup> en el que los estudiantes tienen menos posibilidad de acceder a un ordenador en su casa (aproximadamente un 25%, frente al 40% de media del conjunto de países miembros). En la enseñanza el alto número de alumnos por aparato dificulta la familiaridad y el uso de los mismos.

---

<sup>19</sup> OCDE, (2001), *Knowledge and skills for life*.

<sup>20</sup> OCDE, (2001), *Cyberformación*.

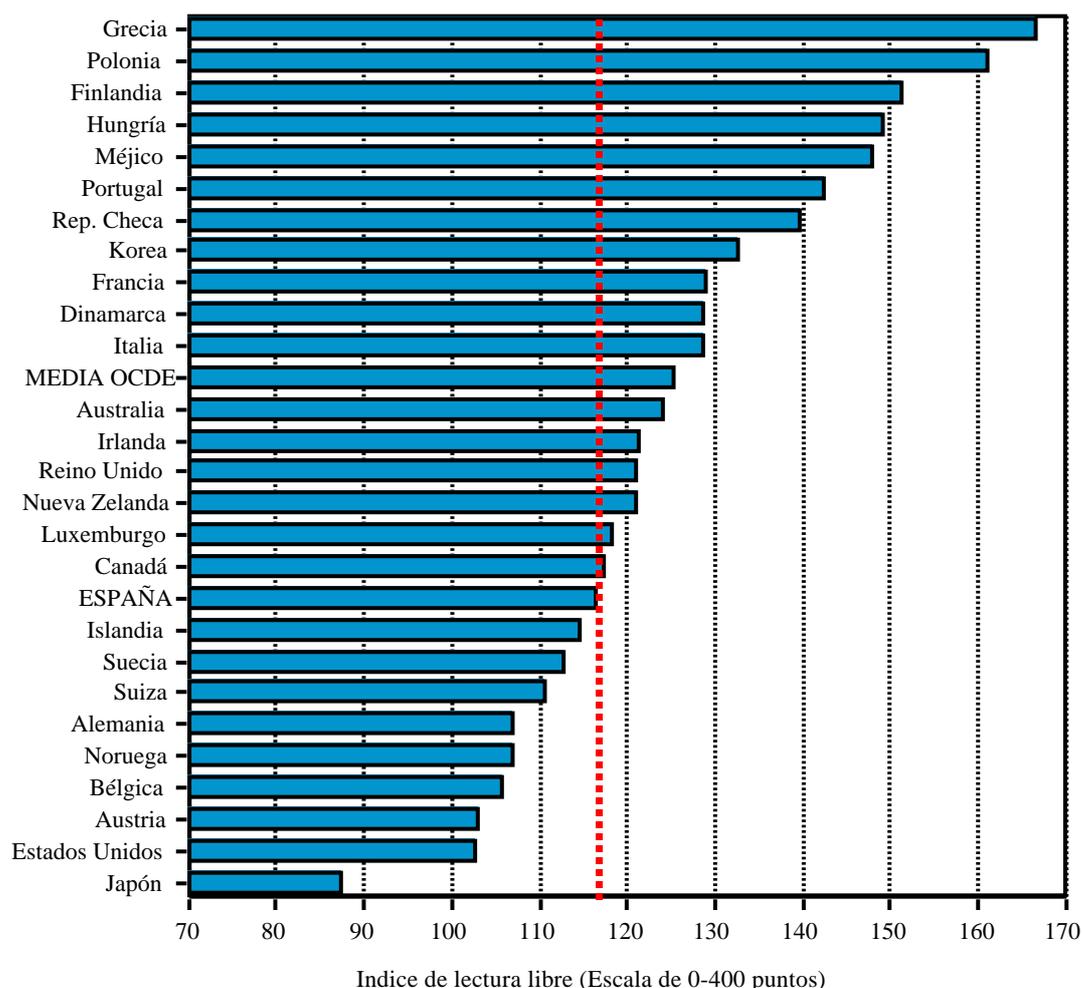


Figura núm. 11. La práctica de la lectura libre en los países de la OCDE<sup>21</sup>

El nivel de la formación de profesorado de primaria es bajo, en relación a la media de los países de la OCDE<sup>22</sup> (Se mantiene el nivel de diplomatura desde hace más de treinta años), apoyando la creencia de que para educar a los pequeños hay que estar menos cualificado que para hacerlo con los mayores (algo que choca con cualquier lógica; que no se aplica a los pediatras, por ejemplo). La formación pedagógica del de secundaria arrastra deficiencias notables desde más atrás, etc. El buen trabajo realizado por los docentes no tiene reconocimiento alguno.

Por todas estas consideraciones, nos parece torpe la estrategia de achacar a una determinada "reforma" o a algún aspecto de la misma las bondades o las deficiencias de todo el sistema. Consideramos que ninguna ley o reforma puede adueñarse de todo

<sup>21</sup> Índice obtenido a partir de los porcentajes correspondientes a la práctica de la lectura durante diferentes espacios de tiempo. La escala 0-400 se corresponde con el intervalo de 0 a más de dos horas.

<sup>22</sup> OCDE, (2001), *Teachers for tomorrow schools*.

lo bueno o ser responsable de todo lo malo que apreciamos en la educación.

No sirve ni es conveniente arrojar las reformas emprendidas por otros, sin dejar que produzcan sus frutos, para ensayar otras nuevas que, tarde o temprano, sacarán a la superficie los mismos problemas, mientras las causas de los males sigan estando ahí, porque son de fondo. La LOGSE no abordó todos los retos necesarios para mejorar la calidad. Algunos no han sido adecuadamente explicados; en otros casos se han dado por supuestas condiciones que no existían en la realidad o no se generaban a medida que se decía iba implantándose el nuevo sistema.

Las dificultades detectadas no ponen de manifiesto nada nuevo. No vale añorar un pasado idílico que no existió, perdiendo la memoria sobre la realidad cierta que fue. El fracaso escolar no es algo descubierta ahora, ni es exclusivo de nuestro sistema. A pesar de que existe, el nivel educativo de la población sube. No es racional alarmar injustificadamente por su descenso, pues tal estado de opinión pudiera llevar en realidad a bajarlo si se adoptan medidas restrictivas.

Además, los problemas no siempre se pueden prever y es conveniente adoptar posiciones prudentes, ampliamente debatidas, y estar dispuestos a corregirlas, sin que esto sea interpretado como una derrota para nadie, pues quienes utilicen las dificultades como arma arrojada, estarán condenados a ser, a su vez, derrotados. Si del análisis y del debate se dedujera la necesidad de reformar aspectos del marco vigente, pasemos a hacerlo.

Pero creemos que la *Ley de Calidad*, a pesar de ostentar tan sugestivo título, será innecesaria si no aborda los problemas esenciales de nuestro sistema educativo no universitario y, desde luego, no va a mejorar la calidad que toma como bandera. Así lo pensamos; porque no creemos que parta de un diagnóstico correcto de los problemas, porque puede frenar el proceso de extensión y generalización progresiva de la educación a la población en general, es un obstáculo para la igualdad de oportunidades, enfoca a la ESO y al modelo comprensivo como la clave de un declive del nivel escolar no demostrado, se apoya en el malestar del profesorado pero no en otras voluntades —la de los padres, por ejemplo— y se justifica apelando a modelos y soluciones adoptadas en otros países, sin dar cuenta de las múltiples y profundas peculiaridades y de los indicadores cualitativos y cuantitativos que delatan una desfavorable situación dentro de Europa o del conjunto de los países más desarrollados. Las comparaciones entre sistemas

educativos para extraer consecuencias para el propio es intelectualmente muy arriesgada.

Finalmente, es preciso recordar que el término *calidad* es equívoco, pues detrás de su significado pueden sobreentenderse cosas y estados muy distintos, siendo necesario descubrir a qué se refiere exactamente para poder dialogar y entenderse.

Como el debate sobre la Ley de Calidad se ocupa en buena medida de la reforma de la enseñanza secundaria obligatoria, nos ceñiremos a partir de ahora más a ésta para reafirmar algunos principios y sugerir otras formas de encarar las dificultades. La educación primaria exige una atención que ahora no se le concede, quizá porque forma ya parte del paisaje social con la naturalidad que le presta su historia; o quizá sea porque en ella no parece que se jueguen el destino los alumnos acerca de su "estar o no estar" escolarizados.

#### 4.- ¿Cuáles son los retos que debemos abordar?

4. 1.- La ampliación de los límites de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años en 1990 se justificó entonces como una respuesta a los siguientes objetivos, sobre los que existía un amplio consenso social:

a) Retrasar la opción que las familias y el alumno debían realizar a los 14 años entre el ingreso en la rama académica del bachillerato o la de carácter profesional (FP1) que estaba entonces muy devaluada.

b) La necesidad de ampliar la formación básica de toda la población, de suerte que el sistema productivo pudiese contar con personas dotadas de una cualificación general más alta en habilidades y saberes básicos para afrontar los retos de su progresiva complejidad. En las nuevas condiciones del mundo del trabajo, la formación más útil es la que proporciona una buena base de carácter generalista. Este principio parece no tomarse en consideración cuando, al defenderse la necesidad de ser competitivos, se propone un filtrado que sólo garantizaría la incardinación laboral de unos pocos.

c) El Bachillerato (BUP), que se había llamado "unificado", porque conducía a una titulación única, trataba de proporcionar una formación compuesta por materias comunes y optativas, junto a una actividad de carácter más práctico que les permitiera a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos y facilitarles la orientación vocacional (Artículos 21 y 23 de la *Ley General de Educación* de 1970). Esa combinación de aspectos

formativos quedó frustrada al no desarrollarse adecuadamente el componente tecnicoprofesional.

Volver a separar drásticamente otra vez la formación más académica (ciencias, humanidades...) de otra más práctica o profesional a la edad de 14 años sería una regresión que no se adecua siquiera a las necesidades del mercado laboral, aparte de representar un modelo no integral de educación, potenciando la vieja dualidad social entre "cultivados" y "trabajadores sin necesidad de cultura".

d) Puesto que la edad para la entrada en el sistema laboral estaba establecida legalmente a los 16 años, era preciso escolarizar hasta ese límite a la población. Los no escolarizados hasta esa edad pertenecían en mayor medida a medios sociales desfavorecidos y a los que viven en zonas con menos recursos y menor disponibilidad de centros. Es decir se impulsaba una extensión de la escolaridad que iba destinada a mejorar a los que tenían menos oportunidades.

e) Se quiso dar una respuesta a los altos índices de fracaso escolar.

Cuando se acomete la reforma de la LOGSE<sup>23</sup> en 1990, al terminar la educación obligatoria, un 23,2% de los alumnos no obtenían la titulación correspondiente (El de Graduado Escolar) al finalizar la Educación General Básica, a los 14 años (datos correspondientes a 1988); un indicador de fracaso que tampoco era nuevo entonces, pues había alcanzado cotas más altas desde la promulgación de la Ley General de Educación en 1970. Dicho porcentaje había llegado hasta el 43,42% en 1971 y al 34,54% en 1988).

Los alumnos que no obtenían el título terminal, que mayoritariamente eran hijos de clases populares, ingresaban en una formación profesional (FP1) muy desprestigiada o, sencillamente, eran abandonados a su suerte (Al plantearse la reforma de 1990, un 25,9% de los jóvenes de 15 años estaban desescolarizados; a los 16 lo estaba el 39%).

Los datos acerca del abandono en los diferentes cursos de BUP (Bachillerato Unificado y Polivalente) indican que el deterioro de la enseñanza viene, en todo caso, gestándose desde hace tiempo en el sistema anterior a la LOGSE como se demuestra en los datos de la tabla núm. 1.

---

<sup>23</sup> Datos extraídos de los informes: *Las desigualdades en la educación en España*. CIDE. Ministerio de Educación. 1992. *Las desigualdades de la educación en España II*. CIDE. Ministerio de Educación. 1999.

Evolución de las tasa de abandono escolar en el sistema no obligatorio, previo a la LOGSE						
	1º curso de BUP	2º curso de BUP	3º curso de BUP	Abandona n de cada 100	1º curso de FP1.	2º curso de FP1
1985-86	10,71%	13,91%	3,36%	36	26,46%	33,25%
1994-95	12,59%	6,81%	3,76%	25	23,90%	14,90%

Tabla núm. 1.- Abandonos de curso en el BUP, anterior a la Logse.

De cada cien alumnos que ingresaban en el BUP en 1986, 36 abandonaban en alguno de los tres cursos de que constaba; en el curso 1994-95, todavía con el sistema anterior a la LOGSE, habían mejorado las cosas: abandonaban 25. Estos datos indican las dificultades que en los dos primeros años del BUP (justamente los que ocupa ahora la prolongación de la obligatoriedad de la ESO, los 14-16) tenían una parte importante de estudiantes, dado que la cuarta parte es obligada a salir del sistema (creemos que no lo harían por voluntad propia). Ahora se reclama por parte de algunos sectores idéntica "limpieza" porque la obligatoriedad impide hacer, lógicamente, lo que hacía la selección "natural" del sistema.

Los abandonos en la formación profesional de primer grado (FP1) eran espectaculares, lo que indicaba la inadecuación de dichas enseñanzas para estudiantes que eran considerados no válidos para "competir" en el selectivo BUP.

Las tasas de repetición de curso no hacen sino corroborar un diagnóstico de una situación nada halagüeña. No obstante, los indicadores de idoneidad (el porcentaje de estudiantes que están en el curso que corresponde a su edad y que, por lo tanto, no han repetido curso) vienen aumentando progresivamente desde antes de la LOGSE e, incluso lo han hecho más en algunas edades después de ser promulgada ésta (Véase el gráfico de la figura 12). En el informe *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, publicado por el INCE del Ministerio de Educación se dice:

"Las tasas de idoneidad aumentaron considerablemente en todas las edades analizadas a lo largo de los diez cursos anteriores a 1996-97. Este crecimiento fue mayor a los 12 y 13 años ya que aumentaron en cada caso alrededor de 10 puntos de porcentaje entre el primero y el último curso de la serie. El crecimiento más bajo en la tasa de idoneidad en estos años se produjo a los 15 años, 4 puntos de diferencia. Hay un crecimiento mayor de las tasas de idoneidad en la segunda parte de la década, entre 1991-92 y 1996-97 que en la primera, entre 1986-87 y 1991-92, a excepción de las tasas correspondientes a los 14 y 15 años que aumentan más en este primer quinquenio" (Pág. 126).

Gráfico 2.Rs4: Evolución de las tasas de idoneidad en las edades de educación obligatoria.

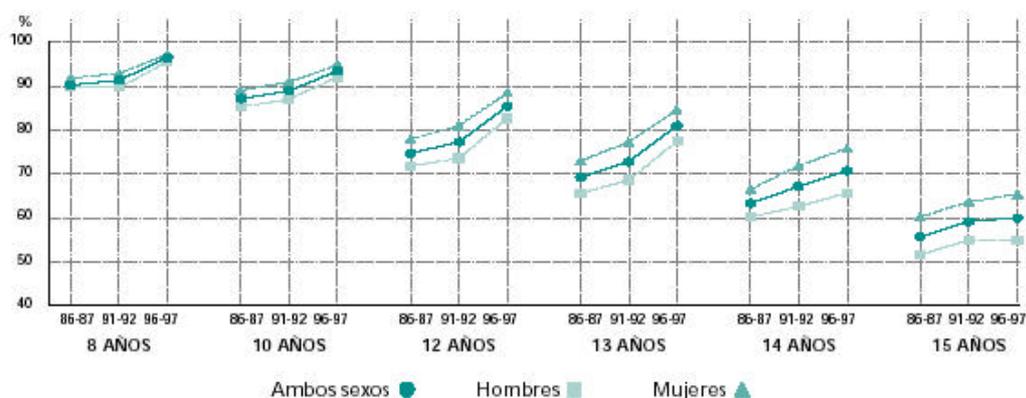


Figura núm. 13. Las tasas de idoneidad a diferentes edades entre 1986 y 1997.

En el Bachillerato Logse ahora las cosas no van tampoco muy bien. Como muestran los datos de la tabla núm. 2<sup>24</sup>, los porcentajes de estudiantes que promocionan desde primer a segundo curso son, aproximadamente las tres cuartas partes, mientras que se reducen a un 59,8% los que terminan el segundo curso. Lo cual viene a corroborar la existencia de una fuerte traba selectiva o un planteamiento curricular y pedagógico que convierten de hecho al Bachillerato en algo difícil de superar para una parte importante de la población que cursa estos estudios. Dificultad que, como puede verse, es significativamente superior para los estudiantes de los centros públicos (La diferencia, curiosamente, es mucho más pronunciada en unos bachilleratos que en otros) sin que se adopten medidas de vigilancia para ver qué está pasando para que la diferencia entre los centros públicos y privados alcance hasta 14,4 puntos en el primer curso y 17,4 en segundo.

Tipos de Bachilleratos	Todos los centros		Centros públicos		Centros privados	
	Curso 1º	Curso 2º	Curso 1º	Curso 2º	Curso 1º	Curso 2º
Todos	73	59,8	71,1	58,8	85,5	76,2
Artes	78,5	61,2	78,4	60,8	81,5	84,7
C. Naturaleza y Salud	75,7	61,6	73,9	60,7	87,3	77,11
Human. y C. Sociales	75,7	64,3	74,2	63,4	86,9	78,4
Tecnología	86	60,3	62,6	58	80,3	77,6

Tabla núm 2. Los porcentajes de promoción de curso en el Bachillerato Logse.

<sup>24</sup> Datos obtenidos del informe *Las cifras de la educación en España*. Ministerio de Educación. 2001.

No obstante, y en este sentido, la educación post-obligatoria en el periodo 1986-1997, también viene mejorando.

e) En el momento de abordar la reforma de 1990, se creyó que todos estos objetivos debían hacerse compatibles con la pretensión de lograr una mayor integración social que evitara la dualización de la población, escolarizando a los estudiantes en un sistema comprensivo flexible (nueva denominación de la *escuela única*) que no los segregara en ramas de enseñanzas diferenciadas, es decir en un ciclo con un tronco importante de formación común (con posibilidades no suficientemente exploradas todavía), para no acentuar las diferencias sociales y contribuir a una mejora de la igualdad de oportunidades. La idea de la *escuela única* había constituido una de las banderas emblemáticas de los sectores progresistas desde la transición política.

4. 2.- Los retos a los que trató de responder la LOGSE siguen siendo asignaturas pendientes para nuestro sistema educativo, independientemente de la ley que rija y lo ordene, sabiendo que constituyen desafíos permanentes para los sistemas educativos en las sociedades postindustriales. Afectan a todos los países de nuestro entorno. En todo caso, antes de invalidar lo que existe, sería prudente preguntarse si se han adoptado las medidas necesarias y oportunas para afrontar las dificultades que esos retos representan, si se han dedicado los medios suficientes o si se han explicado adecuadamente las transformaciones que era necesario acometer para encauzar la solución de las dificultades que previsiblemente iban a encontrarse, sin invalidar los objetivos.

4. 3.- Son desafíos acentuados en la sociedad actual, denominada de la *información* o del conocimiento, en la que es preciso proveer a todos de una fuerte formación básica que deberá ser continuada durante toda su vida para no ser excluido y ser capaces de afrontar los retos de una vida cambiante y de un sistema laboral en el que las competencias profesionales que se precisan se renuevan rápidamente. La sociedad de la información y del trabajo flexible hace necesaria para todos una sustanciosa alfabetización cultural que sienta las bases de una actualización permanente de los saberes y la "reconversión" constante de las destrezas profesionales.

La educación no sólo es un factor de la productividad económica y del desarrollo material, sino también una conveniencia social y un derecho. En las sociedades del conocimiento la educación se convierte en una exigencia para la integración social de los individuos. Si esa plataforma cultural no se la proporciona a los

jóvenes el sistema educativo en el transcurso de la educación obligatoria, será preciso recuperarla más tarde en la educación de adultos, a no ser que estemos dispuestos a pagar el alto precio de su exclusión. En vez de pensar en modelos restrictivos se requieren modelos flexibles en los que quepan diferentes formas de participación y ritmos de progreso de unos estudiantes que necesitan acreditar con títulos la educación que reciben, para lo cual deben poder adquirirla con las fórmulas que mejor se acomoden a sus posibilidades.

4. 4.- La educación no se desarrolla en el vacío. En la vida diaria en los centros escolares no pueden dejar de reflejarse las condiciones sociales existentes: las que afectan a la vida familiar, las dificultades que tienen los jóvenes para insertarse en el mundo adulto, la desesperanza que provoca un mundo sin horizontes ciertos para ellos, los problemas que afectan a sectores marginales bien localizados de menores que viven las consecuencias de una sociedad en la que se incrementan las desigualdades. Una sociedad en la que se ejerce la violencia, se glorifica el consumo y el éxito económico fácil; donde cada vez se abren puertas más prometedoras para los bien educados, al tiempo que se cierran para los que no lo están y pasan a ser excluidos. A las instituciones educativas no les puede llegar sino lo que existe. Los alumnos no pueden dejar a las puertas de los centros lo que son para abordar la preparación de un futuro que la institución escolar les niega muchas veces por su pasado y por su condición presente. La realidad que existe puede no ser mejor hoy que cuando se planteó la ampliación de la escolaridad obligatoria. No es culpa de una ley de educación o de un modelo de organizarla el que las condiciones sociales poco propicias a la educación se manifiesten en los centros, que haya desórdenes en éstos y casos de violencia. Sí es responsabilidad de todos decidir si debemos hacer algo o no por los que, precisamente, necesitan más de la educación, aunque ellos no lo esperen ni lo sientan así. Si las instituciones educativas no asumen ese reto, no por ello los problemas desaparecen, sino que se ocultan o se desplazan a otro ámbito. ¿De quién es responsabilidad la atención de los que quedan marginados? No es anormal que en la educación obligatoria no todos puedan responder a las exigencias que se requieren para el logro de sus objetivos. No nos basta con realizar ese diagnóstico, sino que es preciso hacer algo para evitar que, desde el principio, se vean abocados a la exclusión. La educación siempre puede hacer avanzar a los alumnos. Los centros y los profesores siempre pueden hacer que dicho avance sea realmente posible, y la enseñanza más atractiva. Es el sistema educativo el que debe hacer el esfuerzo de atraer a los que, por las

circunstancias que sea, no tienen esa disposición desde el principio. Excluyéndolos no los recuperaremos.

4. 5.- El fracaso escolar existente no es responsabilidad de una ley, de una forma de organizar la educación, ni mucho menos del funcionamiento de la educación pública. Esta presunción de no culpabilidad es válida para cualquier ley de educación; otra cosa son las acciones políticas y los medios que se utilicen para desarrollarlas. La LOGSE por sí misma no puede resolver ese problema, como tampoco pudo hacerlo la Ley General de Educación. Mitigar el fracaso requiere políticas acertadas en el día a día, medios específicos y cambios en la cultura pedagógica. El buen o mal rendimiento escolar está ligado a múltiples variables, como demuestra la investigación al respecto. Otra cosa son las creencias que se divulguen en cada momento y situación, las cuales pueden apoyarse en medias verdades o, sencillamente, ser manipuladas.

a) Las evaluaciones que se han hecho públicas, realizadas por el Ministerio de Educación, no han podido demostrar que los estudiantes de la ESO obtuviesen peores resultados que los que seguían el sistema anterior. Más bien al contrario en algunos contenidos.

b) Los porcentajes de fracaso escolar actuales no son más altos que los publicados con anterioridad a la reforma de 1990. Acabamos de ver cómo algunos indicadores no eran buenos antes y después de la LOGSE, o cómo otros venían mejorando antes de su promulgación y han seguido haciéndolo después.

c) Los indicadores de calidad obtenidos de mediciones realizadas por pruebas de rendimiento externas que proporcionan organismos internacionales, como la OCDE, no nos sitúan ahora en una posición peor de la que ocupábamos hace diez años. Lo que nos vienen señalando reiteradamente es que algo importante está fallando en nuestro sistema educativo, con la LOGSE o sin ella, antes o después de estar vigente.

d) Tampoco se puede responsabilizar a la fórmula de la comprensividad de un fracaso que, como decimos, no es de hoy. Países con modelos no comprensivos obtienen peores resultados en unos casos y en otros mejores. Se falta al rigor cuando se quiere ligar la organización comprensiva del currículum y la pérdida de calidad del sistema educativo en términos de rendimiento escolar. Dentro de la UE, Dinamarca, Finlandia, Suecia y el Reino Unido también tienen un currículum común hasta los 16 años, sin que quepa decir que por esta condición puedan presumirse mejores o peores resultados.

f) Tampoco cabe achacar la falta de calidad al sistema público, para el cual algunos consideran que es letal el modelo comprensivo. Bien al contrario. Si existiera relación entre calidad y el carácter público o privado de la educación, nuestro sistema educativo estaría entre los dos mejores de la UE, puesto que nos cabe el dudoso mérito de ser el país con un porcentaje de enseñanza privada no universitaria que es mayor que el doble del promedio de la UE (El 31,1% frente al 15,8% de la media europea y al 13,6% de la OCDE). Lo que resulta inevitable es que en el sistema público se pongan de manifiesto con más claridad las dificultades que implica la escolarización de los menos favorecidos, de los alumnos problemáticos o de los emigrantes. ¿A quién, si no, cabe la responsabilidad y el mérito de atender a esa población? ¿Acaso no fue siempre así? ¿O dejamos esa responsabilidad a instituciones correctoras? ¿Pensamos que el sistema público debe ser competitivo con el privado a costa de dejar fuera de juego a los "menos capaces"? Lo que no es tolerable es que instituciones que están financiadas con fondos públicos seleccionen a su alumnado y provoquen la concentración de casos problemáticos en determinados centros públicos, a los que, en todo caso, habría que proveer de medios especiales, en vez de desviar el punto de mira y disparar contra la comprensividad.

4. 6.- El fracaso escolar existe y ha existido, pero cobra más notoriedad desde el momento en el que se universaliza la educación. Es natural que sea así, si sometemos a todos los estudiantes al mismo tipo de exigencia, cuando no todos tienen las mismas capacidades ni están igualmente predispuestos para afrontarla, y no se hace nada por compensar a los que van a tener menos probabilidad de lograr el éxito. La prolongación de la escolaridad provoca el que quienes antes de la reforma que introduce la LOGSE quedaban fuera del sistema escolar ahora permanezcan en él; quienes eran desplazados a la formación profesional de primer grado, ahora están en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria (14-16 años). No se trata de que el nuevo sistema produzca el fracaso escolar; es que de forma explícita ha tratado de escolarizar a los alumnos y alumnas que eran más proclives a experimentarlo, porque no son los y las más brillantes, podríamos decir. Prolongar la escolaridad, ofreciendo un puesto escolar a todos, únicamente iguala a la entrada del sistema, pero no es una garantía de éxito a la salida, si en medio no se hace nada por evitar el curso "natural" de los hechos. Naturalmente, que vamos a encontrar en los centros a estudiantes que mostrarán una

mayor variedad social, de capacidades y de potencialidades para rendir en las instituciones escolares.

4. 7.- Una vez que se decide escolarizar a todos, corresponde decidir bajo qué modelo de escuela y qué currículum ofrecerles. Hay dos posibilidades: la escuela comprensiva —con los matices que se quiera—, que es básicamente igual para todos, o un sistema estratificado por niveles, aunque se les denomine *especialidades* para ocultar su verdadera condición, para que los estudiantes opten (es un decir) o sean obligados a seguir por alguna de las ramas. El argumento sustancial que sustenta al modelo comprensivo es la búsqueda de la igualdad; el segundo argumenta que las capacidades son distintas en los individuos (algo que nadie niega), y que para no bajar el nivel de los buenos estudiantes hay que separarlos según sus capacidades, rendimiento escolar previo, etc. Esta justificación se sustenta en dos supuestos. El primero, el de que las diferencias en las capacidades no puedan reducirse con la educación. El segundo, el de que únicamente separando por niveles a los estudiantes se evita la pérdida del de los mejores. El primer argumento es inaceptable de manera absoluta, por ser contrario a la evidencia de que la educación mejora las posibilidades de todos. El segundo es polémico, porque se puede tratar de probar en varios escenarios posibles. Incluso, aunque fuese más eficaz el segregar, habría que matizar para quién lo es, sin olvidar la vigencia ética de la búsqueda de la igualdad. Desde luego, lo que no mejora es la calidad de la educación del conjunto de la población escolarizada.

La igualdad exige esfuerzos para lograrla, la desigualdad se muestra de forma natural si no se interviene en su contra. Por eso no basta constatar el fracaso, como no es suficiente comprobar que alguien está enfermo, ni se arregla nada aireando esa condición. Es preciso ver qué se puede hacer y qué se ha hecho para corregirlo. Los problemas o el fracaso escolar no mejorarán con otra nueva ley, como no lo hacen con la vigente, si no se afrontan las causas que los producen, las cuales no se sitúan únicamente en los estudiantes o en los profesores, sino también en las políticas que no proveen los medios necesarios y adecuados, en las familias que no pueden, no saben o no quieren apoyar a la institución escolar, en las condiciones internas pedagógicas de las prácticas educativas y en las malas condiciones sociales. Se debería diagnosticar con rigor en qué segmentos de la población se produce más ese fracaso, qué condiciones personales, familiares y sociales tienen los estudiantes que fracasan, están desmotivados o no quieren estudiar, porque, seguro que no se distribuyen al azar entre todos los centros.

4. 8.- La filosofía que sostiene a la educación obligatoria se apoya en el principio de que todos pueden progresar, madurar,

adquirir cultura en alguna medida, sea cual sea su estado de partida. Se trata de una visión antropológica esperanzada acerca de la naturaleza humana que niega el determinismo de las creencias en las capacidades innatas y la inevitabilidad de las desigualdades sociales. Los estudiantes pueden mejorar, sean cuales sean sus capacidades actuales o su entorno social. Es más, esas capacidades son resultado de procesos de enculturación que determinan el desarrollo de las mismas. No nos podemos quedar en lo que nos viene dado. Éste es un primer fundamento del progresismo.

4. 9.- Responsabilizar únicamente a los estudiantes de las dificultades de la ESO, es una simplificación que oculta el complejo conjunto de variables que determinan el fracaso, como ocurre con el éxito. Apartar a los que tienen problemas es una forma barata de mejorar la calidad, al seleccionar a los mejores a costa de excluir a los que no lo son. Un planteamiento de este tipo sólo se puede mantener desde un punto de vista moral si se considera que los sujetos con dificultades son del todo irrecuperables, algo que sólo puede admitirse después de haber intentado superarlas. ¿Qué se hace y qué se ha hecho por recuperarlos antes de que se les arroje a los extramuros del sistema educativo? Adoptar el supuesto de que esas dificultades son fruto de las desigualdades naturales se compagina mal con la educación que pretende "añadir" posibilidades a la naturaleza humana, con la experiencia histórica de educar a colectivos que se consideraron en su momento como ineducables, con visiones confiadas en el progreso de los individuos y con valores democráticos.

4. 10.- Sólo en la variedad cabe la diversidad. Las pedagogías homogeneizadoras plantean modos de trabajar, formas de estar, de relacionarse con los demás, estilos de aprender estandarizados en los que encuentra desigual acomodo la heterogeneidad de los sujetos. Los métodos, por otro lado, pueden individualizar en mayor o menor medida la atención a cada uno, la posibilidad de singularizar el trabajo, etc. La estandarización de los currículos, los estilos docentes y la modulación del tiempo escolar es más rígida en la enseñanza secundaria que en la primaria o en la superior. Resulta llamativo cómo en estos niveles se han introducido cambios a los que parece refractario el nivel intermedio.

4. 11.- Las diferencias y desigualdades entre estudiantes existen y son naturales. Aunque tomemos medidas específicas para mejorar a los desfavorecidos y aunque promovamos unas mejores condiciones para la igualdad de oportunidades, en la escolaridad —particularmente en la obligatoria—, siempre tendrá que afrontarse el reto de cómo organizarse para hacer viables las actuales

instituciones acogiendo en ellas la gran diversidad de alumnos y alumnas. El problema no es nuevo, pues está presente en toda situación en la que un colectivo humano, siempre heterogéneo, tenga que responder o someterse a unas pautas, tratamientos o exigencias homogéneas e idénticas para todos. No hay menos diversidad en un aula de educación infantil que en otra de ESO, como tampoco hay más variabilidad entre sujetos a los 14 años que a los 6. ¿Qué fundamento tiene el decir que las capacidades humanas se despliegan diferenciándose con el paso de la edad? ¿Acaso esa presunta diferenciación no es una excusa para proporcionar desigual cantidad y calidad de educación, en vez de una educación más adecuada a la diversidad?

La heterogeneidad es real e inevitable. No debe ser un argumento para ocultar otra cosa, especialmente en la enseñanza obligatoria. Los estudiantes son diversos, pero hay diversidades entre ellos que son, sencillamente, desigualdades. Para la diversidad hay que proponer currículos diferentes pero equivalentes, métodos y actividades variadas, agrupaciones escolares flexibles. Para la desigualdad se requieren medidas compensatorias en la enseñanza obligatoria y ayudas a quienes tienen capacidades pero no medios para cursar niveles no obligatorios. No es lícito que con la constatación y aceptación del principio de la diferencia o de la heterogeneidad se oculte el mantenimiento de la desigualdad.

4. 12.- Hacer compatibles la inevitable y positiva diversidad de alumnos con la deseable igualdad no es fácil, y no disponemos de fórmulas infalibles para hacerlo posible. Tradicionalmente, la heterogeneidad de estudiantes se ha tratado de acomodar a las reglamentaciones del currículum segmentado en cursos y niveles de exigencia, clasificándolos por edades y niveles de competencia. Esta última fórmula no resuelve el problema, mientras que crea otros tan graves como es la fijación de "los peores" en una ubicación de la que no pueden salir, sin que por eso los mejores progresen indefectiblemente más. La investigación no ha podido determinar hasta hoy si la enseñanza con grupos heterogéneos es peor o mejor que la impartida a grupos homogeneizados, porque esa variable se combina con otras muchas. No es lo mismo clasificar, por ejemplo, a los estudiantes en grupos por capacidades según el criterio del dominio de un idioma extranjero y sólo para la enseñanza del mismo, que el hacerlo en todo el currículum. No es igual establecer agrupaciones por niveles, temporalmente, para alumnos individuales que pasan de un nivel a otro con flexibilidad, que clasificarlos definitivamente. A veces se quiere hacer ver a los profesores que con grupos homogéneos trabajarán en mejores

condiciones o de manera más cómoda. Algo que, en todo caso, podrá ser verdad para los que atiendan a los mejores, pero no para los que atiendan a los que no lo son, entre los que, naturalmente, se encontrarán los rebeldes, indisciplinados, desinteresados... ¿Qué comodidad esperan obtener aquellos profesores que atiendan a estudiantes a los que se les ve como "arrastrados a ser educados" por la ESO, la "chusma" que impide su acción eficaz?

Es difícil lograr un equilibrio entre igualdad y diversidad si no se altera la estructura de las actuales instituciones escolares, sus formas de clasificar a los estudiantes, la manera de distribuir el tiempo de aprendizaje y los recursos de que disponen. La flexibilidad necesaria para poder dar cabida a la diversidad de estudiantes y responder con medidas justas a las desiguales posibilidades que tienen de alcanzar los mínimos establecidos se puede lograr tomando y combinando algunas de las medidas siguientes:

a) La enseñanza obligatoria tiene entre sus finalidades ofrecer una base de *formación general común* para todos, la cual puede complementarse con otros componentes optativos, equivalentes o no, para responder a la diversidad de intereses y capacidades entre los alumnos y alumnas. El tronco común de esa formación general es el elemento básico para la igualdad; en él ciframos las mínimas exigencias de una justicia igual para todos. Quienes tengan dificultades para superarlo deben ser ayudados con compensaciones en vez de ser excluidos. No obstante, a través de la flexibilidad de las estrategias de enseñanza pueden ofrecerse modos de aprendizaje capaces de asumir algo más la diversidad de alumnos. Pueden contemplarse diferenciaciones no discriminatorias flexibilizando contenidos y métodos.

b) Son admisibles las opciones alternativas entre asignaturas o módulos optativos dentro del tronco común para estudiantes con intereses diversos, que no supongan el desigualarlos (Por ejemplo, elegir idioma extranjero, etc.).

c) Fuera del tronco común, se pueden establecer líneas de profundización o vías de especialización. Con este componente se da cumplimiento al derecho de cada uno a desarrollar al máximo sus posibilidades dentro de la etapa obligatoria.

d) Se pueden disponer líneas de optatividad o ramas especializadas paralelas en el segundo ciclo 14-16, a impartir en el mismo centro o en secciones diferenciadas, sin atentar al principio de igualdad, proveyéndolas con iguales recursos, sin estigmatizar con etiquetados a nadie ni establecer jerarquías

entre los estudiantes que opten por cada una de ellas. El primer requisito para no correr ese riesgo es el proporcionar una titulación única al final de la ESO; el segundo, que sean comunicables con flexibilidad. Pero algo profundo debe pasar en nuestro sistema educativo y en la sociedad cuando las opciones profesionales postobligatorias (Tanto en bachillerato como en la enseñanza universitaria) son minoritarias. Tenemos cuatro alumnos bachilleres por cada técnico profesional medio<sup>25</sup>.

e) La especialización entre una formación general y otra profesional es muy poco frecuente en la *secundaria inferior* (ESO), dentro de los países de la UE<sup>26</sup>; sin embargo, la modalidad profesional predomina sobre la formación general en la secundaria superior, por el número de alumnos que acoge.

f) El principio de igualdad exige discriminación positiva para los que menos posibilidades tengan. La igualdad en educación, en todo caso, se logra dando más atención durante más tiempo a los estudiantes con déficit o dificultades, por medio de tratamientos intensivos, clases de refuerzo, atención especial, etc. La igualación debe comenzarse por el tronco común, como se ha dicho, ofreciendo más escolaridad a los que más lo necesiten. Esa intensificación o la asume el sistema escolar en la educación obligatoria o recaerá sobre las familias. Cuando éstas son las que tienen que reforzar a las instituciones, se produce una desigualación mayor de las oportunidades a favor de los que tienen más medios, más posibilidades de aprovechar la oferta existente o pertenecen a familias con más alto nivel de capital cultural. Los "repasos", las "permanencias" y las "clases particulares" han sido y siguen siendo tácticas compensatorias sobradamente ensayadas, que en la etapa obligatoria debe asumir el sistema público. Esta medida de justicia distributiva puede aplicarse puntualmente a lo largo del curso, en las vacaciones o en los momentos previos al inicio de los módulos temporales en los que se organiza y distribuye la enseñanza a lo largo del año. Los centros deberían permanecer abiertos para permitir la organización de actividades con este fin, en las que podrían colaborar agentes diversos, además de los profesores.

Esta compensación no es la que pueden proporcionar los equipos psicopedagógicos, normalmente, sino que se trata de una "intensificación cultural" en habilidades y conocimientos básicos.

---

<sup>25</sup> MARTÍN SERRANO, M. y VELARDE, O. (2001), *Informe Juventud en España 2000*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

<sup>26</sup> COMISIÓN EUROPEA, (2001), *Las cifras clave de la educación en Europa*.

4. 13.- La fórmula de educarse durante más tiempo aplicada a los que tengan más necesidades, no sólo puede referirse a las unidades temporales dentro de la jornada escolar o a periodos concretos del año, sino al ciclo completo de la escolaridad obligatoria. La obligatoriedad no puede entenderse hoy como una coerción para estar sometido al régimen escolar durante un tiempo pautado de progreso idéntico para todos. Es, más bien, una fórmula para asegurar unas determinadas oportunidades de educación que, si bien fueron reguladas históricamente para obligar a que la institución escolar acogiese a la infancia y la mantuviese alejada durante un tiempo del mundo del trabajo, hoy, cuando la educación es una necesidad de toda la vida, debe entenderse como una oportunidad a ejercer con flexibilidad sin rigideces temporales. Este tiempo de educación, al que todos tienen derecho, es como un *crédito* abonado en cuenta a utilizar en el sistema educativo no exactamente al mismo ritmo por todos, ni en un tiempo fijo preestablecido. En la enseñanza universitaria existe la posibilidad de matricularse en un número variable de créditos, ofreciéndoles a los estudiantes varias oportunidades de ser evaluados (un número de convocatorias y diversos momentos para poder hacerlo), pudiendo permanecer ligados a la institución durante muchos más años de los estipulados normalmente por el curriculum, sin que pierdan las asignaturas aprobadas, incluso más allá de la vigencia del plan de estudios cursado, con la posibilidad de convalidaciones cuando ha caducado. ¿Por qué toda esa flexibilidad que facilita y tolera, hasta el derroche —que los estudiantes cursen sus estudios en cinco o diez años— no se adopta para la enseñanza secundaria, aunque sólo fuese sólo en una mínima parte? ¿Por qué un estudiante sólo puede estar dos años más de los estipulados en la etapa obligatoria, siendo tildado de "repetidor", mientras que puede permanecer, paradójicamente, todo lo que necesite en la enseñanza superior sin que nadie lo expulse ni estigmatice?

Las demandas de la educación permanente para la sociedad de la información y el derecho a la educación nos obligan a romper los mecanismos de normalización escolar que excluyen a aquéllos que no pueden seguir el ritmo que se estipula de forma arbitraria, aunque parezca inamovible por verlo como natural. Al menos puede hacerse para determinados alumnos, incluso permitiéndoles salir y regresar al sistema escolar, alternando periodos de escolarización con otros de trabajo. A los estudiantes con dificultades, en vez de reprobarlos o calificarlos como "repetidores", se les debería facilitar el ir superando la enseñanza media en general con un ritmo adecuado "a la medida" de cada uno. Que pudieran ir dando pasos por un tiempo ilimitado, con formulas de escolarización flexible en

las que quepan estudiantes de cualquier edad dentro de las instituciones de enseñanza normales. ¿Tan acostumbrados estamos a ver homogeneizados por años de edad a los estudiantes, que olvidamos existen otras situaciones en la vida en las que sujetos de diferentes edades aprenden juntos? La obligación o posibilidad de "repetir" es una "medida de gracia" que da la oportunidad el *volver a intentarlo*, pero si no se ayuda adecuadamente con apoyos adicionales es muy probable que lleve a un nuevo fracaso y al abandono. Por otro lado, ¿por qué tiene que ser el "paquete" del *curso* (las asignaturas que lo componen) la unidad para establecer la repetición). ¿Acaso lo aprendido en las asignaturas aprobadas es inutilizado por los fallos de las no superadas? ¿Hasta qué punto las convenciones organizativas nos legitiman para decidir sobre la valía de los sujetos?

La contrarreforma que se anuncia podría caminar, por el contrario, en dirección opuesta: reforzando la exigencia de promocionar curso a curso sin muchas facilidades de "arrastrar" asignaturas pendientes o permitiendo más repeticiones de curso, tomando el año escolar como unidad-listón de promoción y progreso, ante la cual se salta, si se es capaz, o se tropieza y se cae.

4. 14.- Los estudiantes más capaces y esforzados no deben ser penalizados por la fijación de niveles mínimos para los que tienen menos capacidades y disponibilidad. Si en una carrera, los más potentes se tienen que acomodar a los más lentos, es evidente que perderán posibilidades. Si, por el contrario, los menos capacitados tienen que adecuar su ritmo a los más veloces, es obvio que quedarán excluidos por agotamiento. El problema reside, pues, en el cómo "correr" juntos —considerando que eso es positivo— evitando las limitaciones a unos y la provocación del abandono a otros. Sencillamente: tolerando los diferentes ritmos en la organización de la enseñanza en las aulas y en los centros, estableciendo agrupaciones flexibles que no sean permanentes ni estigmatizadoras de nadie, antes de recurrir al establecimiento de líneas paralelas. Quizá esta propuesta asuste a algunos, o sea calificada de ingenua y poco realista por otros, pero está documentado que es posible y hay experiencia acerca de las fórmulas para ir por ese camino.

4. 15.- La comunicación del conocimiento y la adquisición de cultura durante la escolarización reproduce y sigue siendo coherente con un modelo caducado de sociedad en el que las instituciones de educación formal tenían el casi total monopolio de la transmisión del saber. Fuera de ellas quedaban los espacios de aprendizaje de la cultura popular y de los saberes necesarios para

la vida cotidiana. Las condiciones de ese reparto de funciones de enculturación han cambiado en las sociedades actuales, mientras que las instituciones educativas siguen operando en muchos casos como si nada hubiese ocurrido. Éstas son cada vez menos las exclusivas depositarias del conocimiento, de la información o del aprendizaje interesante. Su respuesta no puede consistir en apretar más con los viejos mecanismos de control o imponer unas exigencias de contenidos que muchas veces no representan el saber valioso que se les presupone, ni tienen el valor de proporcionar conocimientos relevantes para interpretar el mundo actual. Dado que la oferta educativa y cultural extra académica cada vez va a ser más importante y, en muchos casos, más interesante, que lo que ofrecen en su currículum las instituciones escolares, con las debidas precauciones y con los controles adecuados, el currículum escolar podría contemplar como partes del mismo a aprendizajes y actividades formativas cursadas fuera de las enseñanzas normalmente regladas: caso de los títulos reconocidos de idiomas, enseñanza musical en los conservatorios, etc.

4. 16.- Las instituciones formales de enseñanza no pueden responder ignorando las "culturas" en las que viven los jóvenes y no pueden tratarlos como seres sin raíces en su medio y en su tiempo. Los centros de enseñanza deberían romper su anquilosado aislamiento del mundo que les rodea, del que sólo parece que toman conciencia cuando aprecian su negatividad. Deben entender la cultura como algo más amplio que las lecciones y tareas para ser examinadas, abrirse a los recursos del medio externo y llevarlos a su interior, explotar las actividades extraescolares culturalmente sustanciosas, convertirse en espacio permanentemente abierto de actividades para toda la comunidad. Quizá de esta forma tendrían que preocuparse menos por estudiantes desmotivados, perezosos e incapaces, con menos rechazo a un ambiente que, si no es inevitablemente hostil, sí que es frecuentemente aburrido. El esfuerzo para educarse es imprescindible, pero en tareas con sentido para quienes han de esforzarse.

4. 17.- La etapa de educación obligatoria significa la oportunidad que da contenido a un derecho básico idéntico para todos. En principio, debe ser una etapa con objetivos propios, con sentido en sí misma, sin pensarla como propedéutica de otros niveles. Esta función la cumplirá lateralmente si es eficaz logrando sus metas.

No puede tolerarse en ese ciclo de enseñanza la selección a la entrada ni la selección interna, debiendo realizar los esfuerzos que sean necesarios para evitar su abandono. Debe conducir a una titulación única que certifique el logro de sus objetivos. La selección tiene sentido, en todo caso, estableciendo requisitos de entrada a

los niveles no obligatorios, para lo cual puede utilizarse información sobre los estudiantes relativa a su paso por etapas previas sin acudir necesariamente a pruebas externas. Pretender revalidar al final del ciclo obligatorio las enseñanzas cursadas supondría desnaturalizar el sentido pedagógico y social de esa etapa, así como de lo que hemos venido aceptando como *evaluación continua*. Si es necesario *revalidar* será porque no se ha evaluado bien (las calificaciones de los profesores —se da a entender— son excesivamente generosas). No es creíble que la reválida sea la buena forma de evaluación que supla ese defecto. Si se apela a esas pruebas como estímulo-amenaza para estudiantes y profesores, aparte de no serlo en la realidad, ese mecanismo delata una mentalidad contra la que considerábamos que el pensamiento moderno había ganado algún terreno que ahora parece desconsiderarse. El “mal alumno” aparece ahora como la causa de buena parte de los males; todo lo demás (profesores, contenidos, métodos, medios, organización de centros, etc.) se presuponen de calidad indiscutible. ¿Acaso es la naturaleza inherentemente torpe de nuestros alumnos lo que hace que sean poco alentadores los resultados en lengua, matemáticas y —¿por qué no?— en música?

Otro asunto bien distinto es discutir las formas de homologación y control dentro del sistema para que las exigencias sean equiparables en los diferentes centros escolares, función en la que las pruebas externas podrían desempeñar algún papel. Ocuparse de esta *igualación* conveniente supone tener que cuestionarse los mecanismos de inspección del sistema, de la eficacia de la regulación de los currículos, de las desiguales condiciones de los centros... ¿O es que, acaso, es razonable esperar que la *reválida* tenga la capacidad *autorreguladora* para equiparlos en cuanto al nivel exigido a los estudiantes? La experiencia de la prueba de selectividad venía a decirnos que su función era más la de igualar en las oportunidades de acceder a la oferta de plazas en la universidad, lo que no deja de ser importante. Otro efecto homologador no lo podía tener, dados los altísimos porcentajes de alumnos que las superaban. Donde se realizaba el filtrado de alumnos era en el bachillerato, como hemos podido ver.

En suma, queremos un sistema que promueva a los individuos, en vez de clasificarlos o discriminarlos, que sea compensador de las desigualdades, que eleve el nivel de educación de toda la población, que se adapte a las necesidades de los sujetos en la vida actual, que sea coherente con el significado de lo que representa la democratización de la enseñanza, que en la etapa obligatoria considere las necesidades de la población escolar en su conjunto y no sólo las de los que mejor responden a sus

exigencias, que adopte el objetivo de proporcionar calidad a todos, que ocupado en la búsqueda de la relevancia académica no olvide otros objetivos esenciales de la educación, que entienda la importancia de ésta como motivo de inclusión o de exclusión de los individuos en la sociedad actual... Necesitamos recordar que el proceso de expansión de la educación históricamente se ha llevado a cabo dando acogida y oportunidades a quienes estaban excluidos de ellas y a quienes no se les consideraba capaces de responder a las exigencias de las instituciones escolares. Recordemos que las formas de organizar la escolaridad, de desarrollar la enseñanza y la profesionalidad del profesorado han de responder a todos esos objetivos y no convertirse en filtros u obstáculos de los mismos.