

LA QUIEBRA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: LA LEY DE CALIDAD
Enrique Javier Díez Gutiérrez. Profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de León

Revista de educación especial. Málaga, 2002, n. 32; p. 7-37

Resumen:

La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) del Gobierno de Aznar supone un paso más en un proceso de “contrarreforma” que intenta adecuar la escuela a las nuevas exigencias de la globalización capitalista.

Desde hace décadas los sistemas educativos de los países industrializados han sido sometidos a un continuo proceso de reformas. No es una casualidad. La similitud de las políticas educativas neoliberales desarrolladas en el conjunto del mundo capitalista globalizado no deja ninguna duda para darnos cuenta de que forman parte de una estrategia bien pensada y calculada.

En las discusiones que se han generado en torno a esta nueva Ley del PP subyace el enfrentamiento entre dos concepciones de la educación y de la escuela: la Educación entendida como servicio público, frente a la privatización de una “futura empresa” al servicio del mercado. La política educativa neoliberal del gobierno abandona *de hecho* (aunque no lo reconozca) la idea de que la educación debe estar prioritariamente al servicio del desarrollo integral de las personas y de la formación de ciudadanos críticos, capaces de intervenir activamente en su mundo y transformarlo. Frente a eso, se promueve un modelo educativo cuya prioridad pasa a ser el logro de la *eficacia* entendida como utilidad del mismo para responder a las “necesidades del mercado”, a la vez que promueve una visión de la realidad basada en el *pensamiento único*, es decir, un pensamiento acrítico, resignado, mediante el que se intensifica el control ideológico de las personas.

Abstract:

The Quality of Education Act (LOCE) passed by Aznar’s Government is another step in the process of “counterreformation” which tries to make schools conform to the new demands of capitalist globalisation.

In the last decades, the educational systems of industrialised countries have undergone a continued process of reforms. It is not casual. The similarities between the neo-liberal educational policies implemented in the whole of the capitalist world show that they are undoubtedly a well-planned and deliberate strategy.

What really lies beneath the debate that has developed around this new PP1 Act is, in fact, a debate between two concepts of education and school: Education understood as a public service and the privatisation of a “future enterprise” at the service of the market. The neo-liberal policy of the government actually abandons (without admitting it) the idea that education must primarily serve the integral development of persons and the formation of critical citizens,

capable of taking an active role in their world and transforming it. On the contrary, the government promotes an educational model which prioritises the achievement of efficiency, defined as the capacity of the system to respond to the “market needs”, while promoting a view of reality based on single thought, that is to say, non-critical, resigned thought through which the ideological control on people is intensified.

“Ya está bien de plastilina para aprender matemáticas, de comentar con tus compañeros la localización de las capitales europeas, de ignorar hasta los treinta años, y aún después, qué es un sujeto y qué un predicado, porque el nivel lo marcan los de abajo y total no sirve de nada esforzarse lo más justo. La educación tiene que ser un esfuerzo personal, un camino de superación, una colección de angustias y trabajos, y menos gaitas búlgaras con los traumas, la vida guay y los diversos males que la presión ambiental ocasionan al cuitado adolescente. Esfuerzo equivale a dificultad. Esfuerzo equivale a selección (...) Si permitimos que cualquier mequetrefe con once asignaturas pendientes obtenga el título de bachillerato, no conseguiremos más que fomentar la desconfianza del empresario. (...) El verdadero terror para un adolescente es el desarraigo, el extrañamiento de los suyos, y ése debe ser el camino por el que el sistema académico premie a los buenos y estimule a los que no lo son tanto. Si suspender más de dos o tres asignaturas supone pasar el curso siguiente con gente a la que no se conoce, gente un año menor, el grupo de “los críos” seguramente muchos se tomarían la molestia de echar un vistazo de vez en cuando a los libros. (...) con que año a año haya que demostrar lo que se sabe para poder pasar de curso, los profesores ya recuperarán un arma de control sobre los revoltosos, las aulas se seleccionarán por sí solas” (Javier Pérez Fernández, que se autotitula director de un periódico universitario de León llamado “Campus”. *Diario de León*, 7-2-02, 4).

Introducción

Esta ley supone el cuestionamiento de una educación comprensiva y participativa y la apuesta por un tipo de educación basada en la selección y el control.

La calidad desde una visión de una enseñanza comprensiva supone que los Estados asumen el compromiso de extender una formación común a toda la ciudadanía en la etapa obligatoria, y por tanto, las mismas oportunidades a todo el alumnado para que pueda “competir” en condiciones de igualdad con el fin de apoyar una mayor ‘justicia social’ a través de la educación, y que se encamina, además, hacia el logro de un mayor equilibrio de ‘oportunidades educativas’ para todo el mundo, independientemente de sus orígenes sociales, su raza, credo, género o disponibilidad económica y de desarrollo.

Esto facilitaría a toda la población una educación progresiva y polivalente, como tal, abierta a su posterior desarrollo educativo en la enseñanza superior y a previsible campos de especialización una vez culminada la fase ‘comprensiva’. E implica una oposición frontal a cualquier selección y segregación educativa temprana. Según los expertos, la enseñanza comprensiva ofrece mejores opciones de desarrollo educativo para una mayoría de la población escolar, y nunca peores resultados para aquel alumnado a priori más capacitado y/o aventajado en su desarrollo intelectual. Favorecer la ‘igualdad de oportunidades’, según estos autores, y

apoyar la 'justicia social' a través de la educación, son algunos de los referentes que fundamentan el apoyo a una enseñanza comprensiva.

Frente a esta concepción de calidad que considera la equidad como un prerequisite de cualquier estrategia de calidad, para el PP, en palabras de Joaquín Calomarde (diputado del PP), "no parece razonable seguir primando la comprensividad general del sistema educativo en detrimento del esfuerzo y la calidad". Este es el fondo de la reforma: una calidad entendida como segregación frente a comprensividad, cuya concepción organizativa está basada en el control y la presión como forma de disciplinar la voluntad, olvidando la participación de la comunidad y su implicación. Calidad entendida como competitividad y selección, traduciendo la mentalidad empresarial al campo educativo.

Pero vayamos por partes y analicemos el articulado de esta ley a partir del propio documento que ha difundido el Ministerio. Me centraré inicialmente en la exposición de motivos (donde se refleja la filosofía que inspira esta Ley) y posteriormente abordaré algunos capítulos y artículos que la estructuran.

Los problemas del sistema educativo

Si queremos ser exigentes y rigurosos, los primeros que tendrían que haber hecho los "deberes" son los responsables de la Administración Educativa, realizando un buen diagnóstico del sistema educativo que avale una propuesta de cambio del mismo, seria y fundamentada.

"El Gobierno británico acaba de iniciar un gran debate público sobre la educación (...). Y lo ha hecho difundiendo un libro verde de diagnóstico y reflexión en el que se examina el estado de la cuestión, las deficiencias detectadas, los objetivos a alcanzar y una serie de sugerencias, que no propuestas, ya que éstas se harán una vez oídos todos los sectores afectados. Es un método de abordar la reforma del sistema educativo muy distinto al seguido en nuestro país. (...) En lo que se refiere a la Ley de Calidad de la Enseñanza, el ministerio no se ha tomado la molestia de elaborar un documento de análisis y diagnóstico, integrando multitud de datos dispersos, incorporando otros nuevos y reflexionando sobre lo que sería deseable y realista en el tramo fundamental de la secundaria" (*El País*, 24-2-02, 16).

Se afirma que "nuestro sistema educativo tiene deficiencias y carencias importantes, que deben ser subsanadas". Por supuesto que este sistema educativo tiene deficiencias. ¿Quién se atrevería a negarlo? ¿Quién se atrevería a negar que todo sistema educativo tiene y tendrá carencias que han y habrán de ser subsanadas? Porque todo sistema es susceptible de mejoras.

Pero la propuesta que hace el Ministerio no es: busquemos soluciones a estos problemas, sino "reformemos el sistema". Desde un presupuesto claro: el sistema educativo que propuso el PSOE a través de la LOGSE ha fracasado. El 25% del alumnado fracasa en sus estudios, hay problemas de convivencia, etc., luego la LOGSE fracasa. Este es el análisis y esta la conclusión. Ya lo expresó claramente Aznar, diciendo que "está dispuesto a buscar un acuerdo, pero

siempre con la premisa de admitir el fracaso del actual sistema” (*El Mundo-La Crónica*, 6-2-02, 30). No se trata de que la educación en la sociedad contemporánea tiene dificultades y deficiencias, sino que es el sistema educativo implantado por el PSOE el que ha provocado tal fracaso, aunque, curiosamente, no se haya implantado de forma generalizada en toda España hasta este curso.

Está claro que la LOCE obedece a toda una estrategia planificada. Forma parte de un proyecto global de contrarreforma educativa del PP que sigue una estrategia similar a la que ya desarrolló con la Universidad: centrar el análisis en determinados aspectos, desprestigiando a la educación pública², para justificar una ley con criterios empresariales que acelere una progresiva privatización de un servicio público como es la educación. Es quizá lo más preocupante. No es algo aislado. Sino que responde a toda una línea de pensamiento, de actuación, de política, de visión del mundo y de la sociedad.

“El gobierno sigue un plan cuyos puntos esenciales son sobradamente conocidos: ha señalado a la comprensividad como el enemigo a batir, achacándole la responsabilidad de deteriorar el sistema educativo y de provocar un incremento del fracaso escolar. Sin pruebas que avalen esa acusación, arrojándose en el malestar de un cierto sector del profesorado, remachando unos cuantos slogans, sin haber provisto los medios necesarios ni tomado las medidas imprescindibles, se arroja por la borda una forma de favorecer el derecho de todos los ciudadanos a la educación obligatoria en condiciones de igualdad. Tras la oportunista bandera de la calidad –un concepto ambiguo cuyos criterios no se explicitan-, unilateralmente enarbolada, esconde una política cuya intencionalidad es la de retrotraer al sistema educativo hacia un modelo caducado que entiende que la educación mejora cuando se vuelve más elitista y en consecuencia selecciona, clasifica y estratifica al alumnado” (Manifiesto de Jabalquinto).

Pues bien, los dos ejes sobre los que asienta la necesidad de esta reforma son el fracaso escolar y el deterioro de la convivencia en los centros.

El problema del fracaso escolar

Es cierto que hay fracaso escolar, pero también es cierto que, como dice Gimeno (2002), la tasa bruta de escolaridad en Secundaria pasó de un 50% en 1982 a un 95% en el 2002³; que existe una población que recibe una educación en España como nunca existió en ningún otro momento de su historia; que si un nº mayor de estudiantes reciben durante un tiempo más extenso educación, es impensable que el nivel educativo baje; que aumentar cuantitativamente la cobertura del sistema escolar ha mejorado la igualdad en el disfrute de la educación por parte de colectivos discriminados como la mujer o las minorías. Que las evaluaciones hechas por el MEC 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 (Informe *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* 95-99)⁴; que la tasa de fracaso en la ESO es menor

de lo que era en el conjunto de BUP y FP, con anterioridad a la reforma de 1990. Que países con modelos no comprensivos (como el que propone el PP) obtienen peores resultados en unos casos y en otros mejores. Se falta al rigor, dice este autor, cuando se quiere ligar la organización comprensiva del currículum y la pérdida de calidad del sistema educativo en términos de rendimiento escolar como hace esta nueva Ley.

Por tanto los datos avalan que no ha aumentado el fracaso ni han bajado los niveles con la LOGSE. Lo que ha pasado es que han salido a la luz todas las desigualdades y las contradicciones, no sólo de la educación, sino de la realidad que la sustenta. Acertar con las soluciones habría exigido un estudio riguroso de las causas del fracaso y el porqué de su reparto tan desigual por centros y zonas. Pero lo que se ha creado ha sido un clima de alarma social utilizando estos datos de forma partidista para justificar una contrarreforma basada en los valores neoliberales que promueve el Partido Popular y que cuestionan las bases sobre las que se asentaban las anteriores leyes: comprensividad, integración, igualdad, compensación, etc.

El problema del deterioro de la convivencia

En cuanto al otro aspecto que se apunta, el deterioro del clima de convivencia en los centros escolares, es un fenómeno complejo cuya solución no se puede reducir, como propone esta Ley, a “disciplinar” al alumnado a través de la presión y el control. Es necesario tener en cuenta muchos más factores: la transferencia a la escuela de la actividad de socialización; la crisis del papel de legitimación del papel del profesorado como poseedor de conocimientos para transmitirlos; el que el sistema educativo ha dejado de ser la vía fundamental de promoción y éxito social; la escasez de recursos materiales y humanos para atender al alumnado carente de motivación; la concentración en la escuela pública de todo el alumnado con mayor conflictividad individual y social y los procedentes de las clases sociales más desfavorecidas; la crisis de determinados valores sociales; la televisión que se ha convertido en la gran educadora en valores del sistema. Todos estos aspectos son cruciales a la hora de vertebrar una solución comprensiva de la violencia social y estructural que empapa nuestra sociedad.

Nos tendríamos que preguntar si en una sociedad como la que vivimos es posible cultivar un tipo de valores que fomenten el diálogo, la resolución no violenta de conflictos, la convivencia en armonía con los demás y la naturaleza. Es difícil pedir a las escuelas que sean paraísos de armonía cuando vivimos un sistema capitalista que genera estructuralmente una violencia criminal sobre un tercio de la población mundial a la que se mata de hambre y sida, que está al servicio de multinacionales que explotan a trabajadores y niños/as en condiciones inhumanas en países del sur y exigen la desaparición de los derechos laborales en los países del norte, que justifica un imperio que impone su ley bombardeando los países en donde ve peligrar sus intereses geopolíticos o los beneficios de sus transnacionales. Es difícil así pedir a la escuela una

educación en otras formas y comportamientos que los que se ven en la televisión y que son los que, en definitiva, obtienen éxito social (véase “Operación Triunfo”, “Crónicas marcianas”, ...).

La solución a los problemas: la calidad

La finalidad de la reforma educativa que proponen es buscar la calidad entendida como “la búsqueda de la excelencia por parte de los estudiantes”, puesto que ellos y ellas son, en definitiva, los responsables y culpables del fracaso escolar. Como afirma tajantemente la Ley: “la valoración del esfuerzo y de la exigencia son las condiciones básicas de la calidad del sistema educativo”. Esfuerzo de los estudiantes, exigencia hacia los estudiantes. Calidad sólo para algunos/as, para aquellos/as que se adapten bien al sistema, para aquellos que asuman la presión de la competitividad, para aquellos para quienes está diseñada esa cultura escolar (blanca, católica, jerárquica, competitiva y reproductora). Una calidad que ofrezca “oportunidades..., adecuadas a las expectativas, intereses y motivaciones”: itinerarios adecuados a los intereses del mercado, a los intereses de la estadísticas –ya no habrá fracaso escolar, sólo derivación hacia itinerarios-, a los intereses de determinadas clases sociales que no tendrán que mezclarse en su formación con otras clases...

Esta es la forma como entiende la Ministra y su gabinete la calidad: esfuerzo y exigencia para el alumnado, selección de los que no aguanten la presión o partan en unas condiciones de desigualdad, segregación hacia itinerarios de producción “manual” para esos grupos y formación de elite para algunos, sin la molestia de los “torpes” para que no “les baje el nivel”.

Y este mandamiento principal se despliega en cinco “herramientas” de calidad: la “cultura del esfuerzo”, la “cultura de la evaluación”, la agrupación del alumnado, la dirección profesionalizada y el prestigio del profesorado.

La cultura del esfuerzo... del alumnado

Volvemos a la ética protestante, en la que el éxito o el fracaso dependen del esfuerzo individual, pues “dios” premia a los que se esfuerzan y los pobres lo son porque son unos vagos. Que es lo que les pasa a esos estudiantes bautizados como “objetores escolares”. Por eso toda esta reforma descansa, como muy bien afirma este documento, en el esfuerzo del alumnado y la exigencia jerárquica de arriba hacia abajo: de la Administración hacia los centros (directores gerentes representantes de la Administración); de los directores hacia la comunidad (imponer disciplina); de los profesores/as hacia el alumnado (podrán expulsar y organizar clases homogéneas); de los alumnos/as hacia sí mismos (cultura del esfuerzo); de las familias a los alumnos/as (hacerles respetar las normas del centro)... Qué fácil es pedir a los demás que se esfuercen y convencerles de que de su esfuerzo depende su progreso. De esta forma las “víctimas” que fracasan se convierten en culpables de ese fracaso.

Frente al análisis de las causas estructurales que están provocando que determinados sectores sociales estén abocados al fracaso (reproduciendo y manteniendo la división de clases sociales a través de la escuela), la ley culpabiliza del fracaso a los alumnos y alumnas, debido a sus ‘dificultades de aprendizaje’. El “mal alumno/a” aparece ahora como la causa de buena parte de los males; ¿y todo lo demás? Por eso, sus propuestas insisten en el esfuerzo del alumno/a, en su control a través de más pruebas y más disciplina y ambiente de estudio...

Por supuesto que todos estamos de acuerdo en la necesidad del esfuerzo. Pero eso..., ¿alguien lo había negado? ¿no se les pide esfuerzo a los alumnos y alumnas cuando tienen que resolver cualquier problema, cuando tienen que aplicar cualquier estrategia, cuando tienen que comprender un texto o analizarlo, cuando les exigimos que nos aguanten a los profesores y profesoras durante un montón de horas pidiéndoles que aprendan contenidos que ellos/as no han pedido ni se han preguntado? El problema es cuando la receta que parece solucionar todo el problema del sistema educativo se centra en el esfuerzo del alumno/a. No sólo por la simpleza y tosquedad del análisis (vaya responsables de educación que tenemos), sino porque es una vuelta al ‘modelo del déficit’ tan denostado en el ámbito educativo: el problema es del “deficiente” y es él quien tiene que adaptarse al sistema, no el sistema el que tiene que adaptarse y dar respuesta a sus necesidades. Y en este caso los alumnos y alumnas parecen los “deficientes” que no se esfuerzan. Por lo cual el tratamiento será el de “palo y tente tieso”. Más exigencia: si no quiere un cazo, dos. Y los que no, a la calle (a los itinerarios hacia la calle), que aquí sólo queremos a los que se adaptan y compiten en las condiciones que marcamos.

La cultura de la evaluación

Hay dos formas de entender la evaluación. Una visión selectiva de la evaluación que pone el acento en los mecanismos externos de criba y selectividad, que se centra en “medir” el rendimiento de acuerdo a estándares únicos. Frente a una visión formativa de la evaluación que pone el acento en la comprensión de los procesos, da información para mejorar a todos los agentes, valora el progreso y el esfuerzo, además del rendimiento. Es una evaluación global que respeta los ciclos de evolución de cada sujeto pues no todos progresan al mismo tiempo.

Esta ley apuesta de una forma contundente por la primera opción. La exposición de motivos no tiene desperdicio en este sentido: “la cultura del esfuerzo y la calidad en el aprendizaje están vinculadas a la cultura de la evaluación educativa, es decir, a la exigencia de procesos objetivos de evaluación: con la desaparición de la promoción automática, el Título de Graduado en Educación Secundaria recupera, a través de la evaluación, el prestigio y el valor acreditativo de una formación de calidad. Y en el caso del Bachillerato (...) se considera imprescindible establecer una Prueba General de Bachillerato de ámbito estatal, objetiva y externa”.

Esta ley introduce una evaluación “diferenciada según las distintas asignaturas del currículo” (art. 27), lo cual supone perder el sentido de la globalización de contenidos. Además se rompe la concepción de ciclo, que permite que el alumno/a aprenda a su ritmo y tenga un margen de dos años para aprender, repasar y complementar determinados conocimientos. Y no podemos olvidar que lo que hacen los exámenes, en el mejor de los casos, es identificar el nivel “de calidad”, no mejorarlo.

En esta ley se tergiversa la realidad con medias verdades, como la de la promoción automática. ¿Por qué cerca del 40% de alumnado de Secundaria no están en el curso que les corresponde por su edad (Informe INCE 2000)? Esto no confirma que se esté produciendo realmente esa “promoción automática”. Si fuera así ¿cómo es posible que exista un 27% de fracaso escolar? Y para solucionarlo se propone la repetición de curso, en contra de la opinión de los expertos en educación.

“Las experiencias demuestran que dar lo mismo a un estudiante que ha fracasado no le hace mejorar. La responsabilidad de un buen sistema educativo sería solucionar los problemas individualmente en vez de hacerles pasar otra vez por la misma maquinaria. En países con buenos resultados, como Finlandia, Japón, Corea y Canadá, la repetición, sencillamente, no existe” (Andreas Schleicher, director del programa *PISA*). “Las repeticiones de curso son contraproducentes y no suponen ningún apoyo a los alumnos. La repetición normalmente desanima a los alumnos para seguir estudios” (OCDE, *Superando el fracaso en la escuela*, 1998). “No mejoran las condiciones de los que repiten, pero sí crean sentimientos de fracaso y pérdida de autoestima, ruptura de relaciones sociales, aumenta los conflictos docentes de relación con el alumnado y familias, provocando selección social” (Foro de Jabalquinto). Realmente lo que puede afectar es a la confianza del alumnado en su capacidad de aprendizaje, provocándole un sentimiento de incapacidad adquirida. Además, esto se ve reforzado porque socialmente se imputan los problemas escolares a la capacidad intelectual del alumno/a que aprende a interpretar las dificultades como pruebas de su ineptitud. Realmente lo que se consigue con la repetición es homogeneizar en edad y capacidades académicas a la clase que se queda sin esos alumnos que repiten, algo que algunos “docentes” reclaman con insistencia.

Finlandia, países nórdicos, Japón, Irlanda y Reino Unido, donde la repetición es excepcional, no por ello bajan sus niveles ni tienen menos calidad.

En cuanto a la PGB (reválida) parece claro que es otro mecanismo selectivo, pues condena a quienes no la superen a perder los estudios no “revalidados” (¡vayan invirtiendo en academias privadas!). Puede mejorar la dedicación al estudio de algunos estudiantes, gracias a la presión académica que introduce, pero devalúa los métodos, el conocimiento y todo lo que no es fácil de evaluar: profesorado y alumnos/as centrarán sus esfuerzos en esa “reválida”. Refleja la obsesión del PP por controlar el sistema educativo, su recelo a todo tipo de autonomías, pues es de ámbito

estatal. Este planteamiento transmite una desconfianza mayúscula en la capacidad del profesorado para valorar el proceso educativo de sus estudiantes y certificar su capacidad para obtener una titulación, equiparando el valor de la evaluación realizada en dos años de trabajo al resultado de un examen. El portavoz del sindicato STES, Augusto Serrano, destacó el “ataque al profesorado que supone la ley. ¿Quién tiene que revalidar a un funcionario que ha certificado ya su nota?, preguntó” (*El País*, 12-3-02, 27). ¿Es así como se va a revalorizar al profesorado como propone la ley?

Aunque aprobar esta reválida tampoco garantiza la entrada en un centro universitario, que requerirá pasar también las pruebas selectivas que cada Facultad establezca “lo que en la práctica implica poner un sistema de doble filtro” (*El Mundo – La Crónica de León*, 5-2-02). “¿Qué sucederá con los jóvenes que, habiendo aprobado los dos años de Bachillerato, suspendan la reválida? La ministra no responde, pero sabemos que sólo hay una respuesta posible. Estos ‘jóvenes sin papeles’ –han aprobado el Bachillerato pero no les dado el Título de Bachiller- pierden dos años, porque no pueden ir a la Universidad ni tampoco a la Formación Profesional Superior” (*Diario de León*, 17-2-02, 4).

Como podemos ver, la educación se convierte en una carrera de obstáculos en la que se multiplican los exámenes, las barreras, los filtros de selección, como si el único método para educar fuera la presión y el control a través del miedo al examen.

Los itinerarios

Esta ley ofrece lo que denomina un “sistema de oportunidades de calidad” basado en itinerarios para que unos lleguen a la Universidad, otros pasen a Formación Profesional, y otros directamente al mundo de la precariedad laboral. Ya lo decía Andrés Ollero, diputado del PP en la presentación del programa educativo de este partido, en Almería, el día 7 de febrero de 1996: “Para entrar en un centro educativo no se puede poner como primera condición la zona donde se vive y luego la declaración de renta. A mi juicio es más sensato poner en primer lugar a las familias y los méritos. Aunque esto pueda significar concentrar en algunos lugares a los *tontos*, educativamente es necesario que estén en el mismo pelotón” (*El Periódico de Catalunya*, 1 de marzo de 1996). Y de una forma más sutil Jorge Fernández Díaz, asesor del Secretario de Estado de Educación en 1999, decía: “No se trata de dividir a los alumnos por centros o fuera del sistema educativo, sino dentro de cada centro. [Hacer esto] no es un atentado a la igualdad de oportunidades, sino un reconocimiento inteligente y flexible de la diversidad de los estudiantes” (*EL País Digital*, 15 de diciembre de 1999).

Para 3º de la ESO se establecen dos itinerarios: Itinerario General de Orientación Técnico-profesional e Itinerario General de Orientación Científico-Humanística. Para 4º de la ESO el de Orientación Científico-Humanística se despliega, a su vez, en dos: Itinerario de Orientación

Científica e Itinerario de Orientación Humanística, manteniéndose el itinerario de Orientación Tecnológica. Parece que se establece ya a los 14 años una doble vía: una orientada a la futura formación profesional o a la inserción en el mundo laboral, y la otra hacia los bachilleratos. Es el cuestionamiento de la comprensividad, el tronco común de formación para todos y todas.

Y se crea la “tercera vía”, los “Programas de Iniciación Profesional” o el itinerario “basura”, como ya la han catalogado. Pues están destinados directamente a la “inserción laboral” de alumnos/as, a partir de los 15 años, que no vayan a ninguno de los otros itinerarios. Aunque, gracias a las protestas de diferentes colectivos, la Ministra ha dado marcha atrás y dará el título de ESO a los que superen estos programas (en el Anteproyecto de Ley no se contemplaba).

Pero esto no acaba ahí. Se propone que los alumnos y alumnas que no obtengan resultados satisfactorios mínimos a los 15 años podrían abandonar el sistema educativo de forma voluntaria y bajo consentimiento familiar. En el caso, por ejemplo, de la provincia de León, “según los datos aportados por la Dirección Provincial de Educación, alrededor del 40% de los alumnos de tercero de ESO podrían abandonar la ESO con la entrada en vigor de la Ley de Calidad” (*Diario de León*, 14-07-02), puesto que un 28% no pasaron al siguiente curso al tener más de 5 asignaturas suspensas y un 18% promocionaron con 3 materias suspensas. Y así nos “quitamos de encima” a esos “objetores escolares”, como ya algunos profesores de secundaria les han bautizado, que fracasan. No nos cuestionamos los contenidos que les ofrecemos, ni los métodos de enseñanza, ni la organización de los centros. Ante el fracaso, expulsión “voluntaria”. Porque hay muchas formas de conseguir que “voluntariamente” alguien abandone una situación escolar que se le ha vuelto intolerable, opresora y frustrante.

¿Segregación en función del rendimiento o segregación en función de la clase social? Lo cierto es que se acabó la enseñanza común, obligatoria, hasta los 16 años. Se acabó la comprensividad. Esto supone en definitiva la quiebra de un derecho fundamental como es la educación gratuita hasta los 16 años, logro histórico que se consiguió en los últimos tiempos⁵.

Y aún quedan más “itinerarios”. El denominado “itinerario oculto” entre los 12 y 15 años de edad, que ha sido denunciado por partidos políticos, sindicatos, asociaciones de madres y padres, etc., y al que se adscribirán los alumnos con peores resultados (art. 23). En el documento de bases se hablaba de “grupos de refuerzo” que ha sido maquillado en la Ley con “medidas de refuerzo”, pero que deja abierta la posibilidad de que los centros organicen esas medidas en grupos separados⁶. Además se crean “aulas específicas” para alumnos de países extranjeros que desconozcan la lengua y cultura españolas, o con malos resultados escolares (art. 39), y si tienen más de 15 años se les puede mandar a los programas de iniciación profesional (en el “documento de bases” se les concentraba en programas especiales de aprendizaje profesional).

Parece pues que sólo serán para algunos esas ‘oportunidades de calidad’: los que accedan a la Universidad y obtengan puestos cualificados, directivos y mejor remunerados. De esta forma,

siempre los mismos harían los mismos itinerarios y se reproduciría así la desigualdad social en las propias escuelas, en lugar de compensarla. Frente a la comprensividad, es un sistema de especialización temprana que prepara a cada grupo para una salida profesional diferente al servicio del mercado de trabajo. Es la demanda del mercado la que establece el tipo de educación que vamos a tener. Así se incrementará sustancialmente la población con bajo nivel de cualificación, que el mercado estará esperando con los brazos abiertos.

Y es que, no sólo ética, sino pedagógicamente es absolutamente cuestionable esta práctica. Tenemos que tener en cuenta que, como dice Fernández Enguita (2002) “donde quiera que ha habido agrupación o especialización se ha podido mostrar la existencia de una sobrerrepresentación de las minorías, los alumnos procedentes de familias de clase obrera, etc., en los itinerarios de carácter práctico-profesional o de ritmo más lento. Por el contrario, la supresión de los itinerarios, por ejemplo en los Estados Unidos, ha impulsado fuertemente las oportunidades de los sectores en desventaja, por ejemplo en el caso del acceso de los negros norteamericanos a los estudios universitarios”. De hecho, este tipo de itinerarios ya se ha experimentado en otros países. El resultado ha sido la segregación pura y dura. En Alemania⁷ los inmigrantes no están repartidos por todos los itinerarios que tienen, sino que se concentran en los denominados “itinerarios basura”. En Francia, según los últimos estudios, en primaria, los hijos e hijas de titulados/as superiores tienen un 71% de probabilidades de obtener una media al menos de 8, mientras que la probabilidad de obtener esta misma nota baja al 35% cuando se trata de descendientes de personas obreras no cualificadas; al llegar a la secundaria, más de la mitad de este alumnado tiene un retraso de al menos un año escolar, y casi un tercio ha repetido más de una vez; al término de los once años de enseñanza obligatoria, sólo el 19% estudia bachillerato, el resto se reparten entre las enseñanzas profesionales, técnicas o han abandonado por completo la enseñanza. Lo cual significa que no existirá distribución por rendimiento escolar, sino por clase social.

Y que incluso, en el caso de que valoráramos si conseguir grupos más homogéneos garantiza una enseñanza de mayor calidad, podemos concluir con Fernández Enguita (2002) que “la importancia atribuida a la homogeneidad es directamente proporcional al grado en que enseñanza y aprendizaje se centran en la figura y la acción del profesor. Estudios ingleses han mostrado que los docentes más partidarios de la clase magistral también lo son de la agrupación por niveles. Ciertamente, la lección magistral es una práctica que impone un ritmo común y queda, entonces, sometida al ritmo del más lento. Pero no es así con el aprendizaje centrado en el alumno, en que cada uno avanza cuanto puede en un mismo tiempo o emplea todo el tiempo que necesita para un mismo objetivo”.

Porque además es “mentira” que sean opciones curriculares que se ofrecen y que sean voluntarias. A los 14 años –para los que tienen dificultades de aprendizaje y para los

inmigrantes sin dominio de nuestra lengua será a los 12- quién es capaz de oponerse o negarse a lo que una Junta de profesores y un Departamento de Orientación proponen. Y en caso de oponerse, ¿a quién se hará caso?, ¿a un chico o chica de 14 años “que no sabe lo que quiere” y “que no hace más que dar problemas”?, ¿acaso los padres y madres de estos chicos y chicas - muchos de los cuales están en unas condiciones económicas, sociales y culturales precarias- van a enfrentarse a la propuesta de un centro? Los chicos y chicas que “den problemas”, que “sean conflictivos”, que no se adecuen a las normas o al sistema, se les da la “oportunidad” de los “itinerarios basura”, abocados posteriormente a los “contratos basura”. ¡Qué gran “sistema de oportunidades”!

Esto mismo pasará con la movilidad entre itinerarios, que como dice la ley “se prevé que los alumnos, motivados por nuevos intereses, podrán modificar su elección de itinerario contando, en todo caso, con el parecer de las familias y del profesorado”. Ese “parecer” puede condicionar bastante la elección. Por supuesto que las familias, el equipo de profesorado y el departamento de orientación tienen que orientar en la elección de los alumnos y alumnas en su futuro académico y profesional. Pero a las edades que se propone esa orientación, es más una imposición que una propuesta. Y quién querrá ir, por propia voluntad, al itinerario de los “fracasados”, cerrarse por sí mismo las puertas de acceso al bachillerato y a la Universidad o a los ciclos formativos de grado superior, condenándose a ir a un mercado laboral con sueldos inferiores y condiciones laborales de precariedad cada vez más acentuada.

Además la LOCE, al establecer que los centros se podrán especializar en determinados itinerarios, condena a los centros con más inmigrantes, minorías y con necesidades educativas especiales a especializarse en los itinerarios que no conducen a la Universidad. Porque los colegios privados y concertados se han especializado en desprenderse progresivamente de alumnado de minorías, de inmigrantes, de chavales conflictivos, de alumnado con problemas de aprendizaje (en ellos sólo está el 20% del alumnado inmigrante). Y como dice el sindicato STEs se concentrará así a este alumnado en los centros públicos, ya que los concertados se escudarán en que no ofertan este tipo de programas para rechazarlos. Esto contribuirá a la creación de centros “gueto” y a la huida de las clases medias y medias-bajas de los centros públicos. Esta estructura favorecerá la perpetuación de diferencias educativas que se basan, muchas veces, en la procedencia social del alumno y convierte a la escuela pública en subsidiaria de la privada, que se dedicaría a la formación de los sectores sociales desfavorecidos y sin futuro académico.

Si a esto añadimos que “los centros podrán seleccionar a los alumnos de acuerdo con las notas de los cursos anteriores” y que “los centros que dispongan de alguna especialización curricular podrán establecer criterios adicionales que se corresponden a las características propias de la oferta educativa del centro, tales como las calificaciones de las asignaturas cursadas que tengan relación con la especialización del centro”. Esta ecuación se traduce en un cartel a la puerta de

los colegios privados y concertados sostenidos con fondos públicos: “se reserva el derecho de admisión”. Es la ley del mercado.

Y esta normativa hay que preguntarse para quién está hecha. ¿A medida de quién se ha diseñado? Porque parece además difícil de creer que la mayoría de los centros públicos – especialmente los situados en las zonas más desfavorecidas de las localidades- puedan seleccionar a los alumnos de acuerdo con sus notas o que puedan especializarse, ya que a la vez tienen que garantizar la escolarización de todos los niños de 6 a 16 años.

El cuerpo de directores

Para reforzar esta visión selectiva de la calidad, el documento del Ministerio introduce el otro pilar de su visión de calidad: el control. La concepción organizativa que subyace en todo el planteamiento del borrador del Ministerio asume una visión jerárquica, impositiva y de control de arriba hacia abajo cuestionando la democracia participativa de la comunidad educativa.

Esta herramienta de calidad se propone para detener “el deterioro de la convivencia” que, según la Ministra, está perturbando crecientemente el funcionamiento del sistema educativo, por lo que se requiere revisar los derechos y deberes de la comunidad escolar, aclarando qué es participación y qué es dirección.

Decía Heidegger que “el lenguaje es el horizonte del ser”. Y está claro que las palabras construyen la forma de percibir la realidad que nos rodea. Si es necesario “aclarar qué es participación y qué es dirección”, en el contexto de dar al director “la autoridad que necesita para ejercer su responsabilidad, de la que ahora carece” para detener “el deterioro de la convivencia” de los centros, ¿cuál es el resultado de esta “ecuación”? Que en los centros hay conflictos porque algunos/as se toman demasiadas libertades en la participación, por lo que hay que dar más poder a figuras unipersonales de dirección, frente a los órganos de participación (consejo escolar especialmente), que “metan en cintura” al personal. De esta forma cada “actor de la comunidad educativa” tendrá claros cuáles son sus derechos y deberes. Unos mandar y otros ser mandados. Con orden y concierto. Con disciplina y mando firme.

Por el contrario, todas las investigaciones realizadas por expertos en organización escolar (Coronel, 1996; AA.VV., 1998; Gairín y Villa, 1999) afirman que la participación es condición clave de la implicación, e incluso que las denominadas “escuelas eficaces” son aquellas en las que la comunidad –toda la comunidad- se implica en un proyecto compartido (Murillo, 2000; Muñoz Repiso y Murillo, 2001). Se habla de liderazgo compartido, de implicar a toda la comunidad en una corresponsabilización en el liderazgo. Esto de volver a la dirección unipersonal, ¿qué expertos y experiencias lo habrán avalado?

El informe *Pisa* de la (OCDE), que analiza los resultados educativos en 32 países, presentado en diciembre del 2001, señala que los países donde hay una mayor participación de la comunidad

educativa, son los que obtienen mejores resultados. Frente a ello, la nueva ley suprimirá los cauces de participación democrática, al convertir el Consejo Escolar en un órgano meramente consultivo (hasta ahora era decisorio) que no elegirá a los directores de los centros. Puesto que no quieren, en palabras del propio Ministerio que “el Consejo Escolar, que son los subordinados, eligen al director (su jefe de personal)”. Esto implica cuestionar e incumplir en la práctica el artículo 27.5 de la Constitución que establece que los poderes públicos (las tres administraciones) tienen la obligación de garantizar la “participación efectiva de todos los sectores afectados”. Pero, sobre todo, refleja la concepción del Ministerio de Educación sobre la organización jerárquica y piramidal de los centros educativos, al mejor estilo de las burocracias weberianas denostadas hasta en los más rancios manuales de organización escolar.

Este mismo planteamiento se aplica al modelo de dirección que se propone. Más que profesionalizado será “gerencial”, resucitando el cuerpo de directores, en el que el director estaría más próximo a la administración que a los propios centros, al ser nombrado por ella por concurso de méritos (aunque curiosamente esto no se aplica a los concertados). Méritos evaluados por la Administración (art. 86). Fieles por lo tanto al poder y sin docencia directa, se convertirán en “gerentes” alejados de la realidad educativa, lo cual dificultará el diálogo y entendimiento entre la comunidad educativa. Crearán así una burocracia dependiente de la administración, con un talante “más comprensivo” ante sus medidas; y difusora y/o controladora de sus directrices.

Es clara, por tanto, la concepción que tiene el gobierno de la función directiva: vincular la mejora de la convivencia exclusivamente a la función directiva supone que esa supuesta convivencia se impone desde una dirección jerárquica e impositiva que “corta el bacalao”. Y se puede ver cómo entienden la calidad, ligada a la dirección, a la jerarquía, olvidando la participación, la colaboración, el compromiso de la comunidad. Lo que hace falta, según el PP, es alguien que mande y ponga orden en los centros.

Prestigio del profesorado

De igual forma, esta visión se aplica al profesorado. De hecho, potenciar el prestigio del profesorado se asimila en esta ley con “afianzar su autoridad” y “contrarrestar la heterogeneidad de las aulas”. Es decir, que el profesorado pueda expulsar a los alumnos y alumnas que molesten de clase y que trabajen con grupos ya seleccionados en itinerarios homogéneos. Se supone que serán los catedráticos, que tendrán preferencia para la docencia, los que elijan dar clase en los itinerarios que conducen a la Universidad, con los grupos de “los buenos”.

O sea, que estas medidas, basadas en el control, la presión, la autoridad, la exclusión y homogeneización del alumnado, etc., son las que nos van a dar prestigio. ¿Prestigio social? Creíamos que el prestigio se alcanzaba por el reconocimiento de los demás ante la labor bien

hecha, ante la aportación social de nuestro trabajo, ante un servicio de calidad a la sociedad, no por ser capaz de mayor presión y control. ¿O es esta la finalidad última que nos asigna la nueva Ley: la de enseñar la sumisión para esa sociedad competitiva que nos auguran? ¿Por eso considera que tendremos más prestigio cuanto más “metamos en cintura” al alumnado?⁸

Nos quieren hacer creer que prestigio es lo mismo que autoritarismo, apelando al instinto humano de utilizar el poder como forma de control. Pero los profesionales de la educación sabemos que lo importante de nuestra labor educativa es hacer personas íntegras, críticas, que se impliquen en cambiar y mejorar la sociedad. Y conocemos muchas otras formas de crear entusiasmo, participación y autocontrol en nuestro alumnado que el uso de la expulsión como mecanismo de presión. En todo caso, lo que necesitaríamos el profesorado es más formación de calidad, tanto inicial como permanente, que nos ayude en esta labor, no que nos convierta en “policías” y “controladores” como pretende esta ley.

Además de esto, la dignificación de la función se basa en la “recuperación del prestigioso cuerpo de Catedráticos de Instituto (...) cuerpo docente que tanta gloria dio a nuestra historia educativa” (palabras de Eugenio Nasarre, Presidente de la Comisión de Educación y Cultura en el Congreso de los Diputados). Y esta “resurrección” de la dignificación de la condición de Catedrático supone, en la misma línea de todo el documento, una jerarquización del escalafón: tendrán preferencia para ser jefes de Departamento y de otros cargos; para la tutoría de profesores en prácticas; etc. Se reinstaura así un modelo de jerarquías, importado de la universidad, y que, en vez de ayudar a establecer una cultura de colaboración y un clima de apoyo y equipo de trabajo, potencia un enfrentamiento entre estamentos que tienen poder y privilegios, frente a otros estamentos “de segunda”.

La educación infantil

Este profundo hincapié en el control y la presión como forma de solucionar el fracaso escolar se completa con una visión asistencial de la educación infantil. En contra de todos los estudios que insisten en la importancia de la necesaria inversión y potenciación de la labor preventiva en educación, interviniendo en edades tempranas, esta ley se centra en medidas de control y disciplina a posteriori, cuando la labor educativa es mucho menos efectiva.

Como explica el profesor Eloy Terrón (2001, 186) “los primeros años, en que la dependencia del niño es total, los adultos reprimen con sus cuidados y regularidades toda espontaneidad instintiva en él, sustituyendo sus respuestas ‘espontáneas’ (a los estímulos del medio) por respuestas nuevas, elaboradas por el grupo social. La interiorización lenta de las respuestas elaboradas socialmente (lenguaje, normas de comportamiento, para consigo mismo y con los demás) implica la socialización inicial y básica, asentar los fundamentos de la personalidad del niño”.

Al minusvalorar la educación infantil le da un carácter asistencialista. En la LOGSE el Primer Ciclo de Educación Infantil estaba dirigido por maestros/as especializados en E.I., apoyados por otros profesionales; ahora se sustituye por Preescolar, pudiendo ser dirigida por profesionales “cualificados”. Esto supone que podrá trabajar en ella personal no especializado en educación y ser desarrollada por otras instituciones (¿?), cuando los primeros años son claves para la socialización inicial y básica del niño/a, asentando las bases de su futura personalidad.

Por el contrario, se anticipa el objetivo, ahora suprimido, de iniciar a los niños/as en el aprendizaje de las técnicas de lectura y escritura, y en el desarrollo de las habilidades básicas de cálculo. Esto puede provocar que el alumnado, especialmente de clase social baja, que no tiene el nivel cognitivo adecuado, fracase.

Otra de las novedades, al menos en parte, es que “los poderes públicos pueden crear centros estableciendo convenios con entidades locales y otras instituciones”. Sólo se les pide que “tengan la debida autorización administrativa”. Ya el 25 de febrero *El País* afirmaba en primera página que “el Gobierno planea flexibilizar en la Ley de Calidad las normas para conceder conciertos a colegios privados y ampliarlos a la educación infantil (de tres a seis años). Estas medidas implicarían una apuesta económica por la red de centros privados concertados” y el 10 de abril lo confirmaba la Ministra. Sin embargo, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, sólo hace referencia a los conciertos en las etapas obligatorias de la educación (actualmente, primaria y ESO). Se modifica así la LODE. La vía de los convenios que la Administración educativa está adoptando, supone que estos centros “no está sujeto a las normas generales de admisión de alumnos para los centros públicos y concertados. (...) a los centros que recibieran una financiación parcial presumiblemente no les afectarían ni las normas de admisión de alumnos ni de participación de la comunidad educativa en la gestión del centro. Es decir, podrían esquivar la obligatoriedad de admitir a todo tipo de alumnos y cobrar cuotas, y no estarían obligados a tener consejo escolar. Este es el modelo de financiación que existía en los años setenta (antes de la LODE), cuando se comenzó a subvencionar a la educación privada. Esta fórmula representaría una especie de cheque escolar que se entregaría al colegio privado, en vez de a la familia, sin que esto supusiera que el centro dejara de cobrar cuotas” (*El País*, 25-2-02, 26).

Como manifiestan los sindicatos, de esta forma “podrían, en ese caso, seleccionar a placer a su alumnado y establecer normas propias para la participación de la comunidad educativa en la gestión del centro (...); se puede dualizar la educación y dejar la pública como una red meramente asistencial (...) El secretario general de Educación en UGT, Jesús Ramón Copa, cree que modificar la LODE y establecer nuevas fórmulas de conciertos podría ‘quebrar el consenso constitucional recogido en el artículo 27 [sobre el derecho a la educación y a la

libertad de enseñanza]. Si se plantean conciertos parciales se dará visos de legalidad a un fraude” (*El País*, 26-2-02, 26).

La atención a la diversidad

Los planteamientos respecto a la atención a la diversidad no difieren de la filosofía general de la Ley. Inician este apartado incluyendo la migración en el apartado de “atención al alumnado con necesidades educativas especiales”. Ante lo que nos podemos preguntar: ¿todos y todas tienen necesidades educativas especiales por el hecho de ser extranjeros/as?

Ya en el preámbulo, el documento refleja la visión que tiene el Ministerio de Educación de los alumnos/as inmigrantes: conllevan “problemas”. La ley afirma que esta ley pretende “ofrecer una respuesta a los problemas que plantea la inmigración”. Si la visión que manifiestan los responsables del Ministerio de Educación sobre la inmigración supone un sesgo que ve la inmigración como problema, ¿cómo se podrá conseguir una educación intercultural desde estos planteamientos?, ¿es que los inmigrantes no aportan riqueza cultural, social, económica, de solidaridad y humana suficiente como para no vivirlos sólo como problemas y como amenaza? Con esta concepción que se refleja en el documento ya de partida, es muy difícil hacer algún planteamiento que no sea la asimilación y la aculturación de la población inmigrante en la cultura mayoritaria. De hecho se establece en el art. 39.4 que “su incorporación al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren” y que las familias recibirán la información necesaria sobre los “deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo” (art. 39.5), para que les quede “bien clarito” y “se anden con ojo”.

Las propuestas de actuación van en la línea de crear “programas específicos de aprendizaje” (en aulas específicas –art. 39-) para alumnado extranjero que desconozca la lengua y cultura española o con carencias de conocimientos básicos, en cualquier edad escolar. Y a los mayores de 15 años “con problemas de adaptación a la ESO” se les desvía hacia los “Programas de Iniciación Profesional. Separación, segregación, desviación parece ser la filosofía que preside la nueva “integración”. De esta forma se les orientará cuanto antes al mercado laboral con escasa o nula cualificación, con lo que el sistema se asegura que este colectivo no compita con la población nacional por puestos cualificados.

Tras estos planteamientos del Ministerio se trasluce una visión de segregación demasiado clara. Si ya actualmente sólo el 18% de los niños y niñas inmigrantes africanos entre 12 y 16 años que residen en España cursa la ESO y, de ese porcentaje, sólo el 2% llega al bachillerato, con esta medida ¿no se les está destinando directamente a la “recogida de fresa” en vez de darles medios y oportunidades para que puedan acceder a la Universidad? Además concentrará a este

alumnado en los centros públicos⁹, ya que los concertados se escudarán en que no ofertan este tipo de programas para rechazarlos. Esto contribuirá a la creación de centros “gueto” y a la huida de las clases medias y medias-bajas de los centros públicos.

La diversidad tiene que ser clasificada, separada, aislada y compartimentada. ¿Es que no podemos convivir en un mundo mestizo e intercultural? Detrás de todo esto hay un contexto ideológico que considera la diferencia como algo negativo, que tiene un rechazo de base ante la diversidad. La concepción que subyace aquí de la interculturalidad es la asimilación como proceso de encuentro entre dos culturas, en la cual una es la dominante y las otras “deberán acatar y respetar las normas establecidas” en la cultura mayoritaria. Y así lo describe un periodista de forma irónica: “La nueva rutina: llegar a una clase donde hay un crucifijo; que ningún profesor hable árabe; que la maestra esté vestida con un velo diferente (de monja); que las chicas enseñen las piernas; una mujer mandando... Sólo está a salvo de que le pongan cerdo en el comedor del colegio durante cuatro viernes, llamados de Cuaresma” (*El Mundo-La Crónica*, 16-02-02).

Respecto al alumnado con necesidades educativas especiales, es al menos sorprendente, que se incluya en esta categoría a “aquellos con graves trastornos de personalidad o de conducta”. Por fin se ha encontrado el mecanismo “psicológico” de clasificar al alumnado conflictivo y que da problema. Se le puede ya etiquetar, explorar, valorar y tratar como un caso clínico. El espectro de número de niños con problemas se multiplica. Se crean nuevos handicaps: a los niños sordos, espásticos, con síndrome de Down, se añaden los hiperactivos, los caracteriales, los gitanos, los conflictivos, con trastornos de personalidad... Y los maestros/as nos encontramos desempeñando otra importante función: la de separar los niños normales de los problemáticos, confiando éstos últimos a los técnicos y trabajando con los demás, cada vez más iguales entre sí, que pueden seguirnos mejor en las actividades más tradicionales.

Además se vuelve al principio de clasificación y segregación de los diferentes: que podrán ser escolarizados en aulas especializadas o en centros de educación especial. Ya no se considera que la norma es la integración y que sólo excepcionalmente, en casos cuya dificultad de escolarización fuera extrema, se escolarizará al alumnado con necesidades educativas especiales en centros de educación especial o en aulas especializadas, sino que cualquiera de estas modalidades tiene igual valor. Y además, se podrá, según esta propuesta escolarizar en estas aulas especializadas, o incluso en centros de educación especial, a los alumnos y alumnas con graves trastornos de personalidad o de conducta.

La financiación

El promulgar una ley sin el acompañamiento de su financiación, supone que será sobre la comunidad educativa sobre quien recaiga la responsabilidad de que el sistema educativo no fracase con los mismos medios y un esfuerzo sobreañadido¹⁰.

España ocupa la cola de la Unión Europea y de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en gasto por alumno en secundaria (un 4,5% frente al 7% del PIB). En el año 2000 se invirtió medio billón de pesetas menos en educación que en 1993, según el último informe del Consejo Escolar del Estado. El gasto público en educación ha descendido en siete años cerca de 3.000 millones de euros (casi medio billón de pesetas), según recoge el informe *España 2002* de la Fundación Encuentro. En el 2000 se redujo al 4,5% de un PIB mucho más elevado gracias a la bonanza económica. Un análisis del sindicato Comisiones Obreras detalla que el descenso en 2001 fue de 479.000 millones menos.

Actualmente, el estudio internacional de referencia sobre la situación de la educación en los países desarrollados es *Education at a Glance*, que realiza periódicamente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En el último análisis (editado en 2001 y realizado con datos de 1998) de la UE, sólo Grecia (3,5%) tiene un gasto público respecto al PIB menor que España. Francia destina un 6%, Portugal un 5,7%, Italia un 4,9%, Dinamarca un 8,3%, Suecia un 8% y Alemania un 4,6% y el Reino Unido, un 4,9%, que pasará en el 2003 al 5,6%¹¹. La media de la UE, está en el 5,5%. En cuanto al gasto por alumno en secundaria, España está en el decimotercer lugar de la UE (sólo por delante de Irlanda y Grecia). En gasto por estudiante en secundaria respecto al PIB per capita, España está en un 27%, ocupando el noveno puesto de la OCDE. ¿Por qué no nos aproximamos a Europa en los aspectos positivos?

Y esto es importante porque EE.UU. ha hecho públicos los resultados de varios estudios en los que aparecen muy relacionados el nivel salarial de los jóvenes con la inversión que el Estado realizó en los centros en los que estudiaron. Esto abre un nuevo frente de análisis: la relación entre la calidad de la educación y la financiación que se destina es evidente; entre los elementos que hay que analizar está el gasto público en relación con el PIB.

“El Gobierno del PP, lejos de incrementar el presupuesto, va reduciendo progresivamente el gasto público en educación, pasando del 4,8 % en 1992 al 4,5% en 2001, al tiempo que desvía fondos para financiar la enseñanza privada con el régimen de conciertos, conciertos que cada día acogen a mayor número de centros religiosos de élite. Con ello, el Partido Popular pretende imponer su mayoría parlamentaria para ir acabando con un sistema público de calidad, que se dedicaría a la formación de los sectores sociales desfavorecidos y sin futuro académico, y subsidiario de una enseñanza privada - sostenida, eso sí, con fondos públicos –reservada a la formación de las futuras elites” (Sindicato STEs, <http://www.stes.es/index.htm>).

Parte de los recursos públicos destinados a educación se dedican a financiar la enseñanza privada en régimen concertado o de convenio. En la Unión Europea la enseñanza secundaria

privada (básicamente financiada con recursos públicos) es del 15,1%, frente al 32,7% en España.

Conclusiones

La calidad que propone el PP se puede resumir, como los mandamientos bíblicos, en dos: control (cuerpo de directores, cuerpo de catedráticos, cultura del esfuerzo, repeticiones de curso, disciplina...) y verificación de resultados (exámenes, reválidas, selección y clasificación del alumnado...). Este es el fondo de la reforma: más control, más disciplina, más exámenes como forma de presión y control del alumnado y más evaluaciones externas como forma de control del profesorado. Olvido de la participación de la comunidad y de su implicación. Calidad entendida como competitividad y selección de los que mejor se ajustan al sistema, traduciendo la mentalidad empresarial al campo educativo.

Son dos concepciones enfrentadas sobre lo que es la educación y la calidad, como planteaba al comienzo: una que entiende la educación como un servicio público participado que persigue el desarrollo integral y formación de ciudadanos/as críticos, capaces de mejorar el mundo; promueve la comprensividad para compensar desigualdades; entiende que la calidad es inseparable de equidad y procura una organización participada por la comunidad. Mientras que la otra entiende que la educación ha de ser un ámbito empresarial eficiente y selectivo que forme en conocimientos acumulables para responder a las necesidades del mercado; que promueva un pensamiento acrítico y técnicamente útil al servicio del mercado; que seleccione a los mejores y les forme en la excelencia para la dirección del mercado; y con una organización jerárquica y basada en el control. Es una concepción elitista que pretende la consagración de dos sistemas educativos diferenciados, paralelos y desiguales; que no plantea combatir el fracaso escolar, sino que pretende derivarlo hacia un itinerario de inserción rápida en el mundo laboral.

El pensamiento único se impone: excelencia, selección, competitividad, eficacia... La doctrina neoliberal se expande: recorte de la inversión en enseñanza pública, obstáculos que impidan a parte del alumnado continuar con sus estudios y mayor número de conciertos con la red de centros concertados y privados, verdaderos beneficiarios de esta contrarreforma.

Esta Ley estimula los aspectos más negativos de la práctica docente, potenciando las expectativas negativas respecto a la comunidad educativa: desconfianza hacia la capacidad docente y evaluadora del profesorado al que se le impone una dirección para su control y una reválida para revisar sus valoraciones; desconfianza hacia las familias a las que se aparta de la participación directa en la gestión del centro; desconfianza hacia el alumnado al que se le examina permanentemente, se le expulsa, se le vive como problema y dificultad, más que como alumno en proceso de aprendizaje, inseguro y vulnerable. Esto fomenta la desconfianza entre la

comunidad educativa, el rechazo a la diferencia, los mecanismos de exclusión, de control y castigo. Y potenciar esto es relativamente fácil, puesto que apela a nuestra parte más instintiva. Pero esto significa convertir la educación en una forma de disciplinar, de someter, de ponerla al servicio de unos valores que contradicen los enunciados iniciales de la propia ley.

Pero quizá lo más grave es la progresiva privatización que hay detrás de todo ello: se subvenciona a entidades para desarrollar Programas de Garantía Social¹², a organizaciones que se dedican a enseñar español a inmigrantes, a atender a programas de ayuda domiciliaria, a guarderías, etc., etc. Es otra forma de privatizar la educación, de desregular este servicio público (las normas legales para la educación pública ya no cuentan para estas entidades) y de externalizar la prestación de este servicio hacia las empresas que compiten en el mercado por obtener estas subvenciones.

Centros privados concertados que vienen impartiendo una hora diaria más de lo habitual (con el pretexto de la necesidad de reforzar las materias instrumentales básicas) y cuyo coste es sufragado “religiosamente” por las familias, en general sin rechistar, al menos en público. Recientemente el Defensor del Pueblo ha calificado esta práctica como “financiación adicional impropia”. O crean fundaciones que sirven para canalizar los cobros que los centros realizan a cuenta de la extensión horaria. Nunca ha tenido la empresa privada de la enseñanza concertada una situación tan favorecedora para sus propósitos en materia de selección de clientes, de financiación pública¹³, de obtención de beneficio.

Y esto no es una estrategia aislada: tiene que ver con las reformas laborales que potencian los empleos precarios¹⁴, el despido fácil y barato, el recorte de las prestaciones por desempleo y la culpabilización del trabajador¹⁵. Tiene que ver con las reformas de la leyes de extranjería que se basan en la declaración de los otros diferentes como ilegales; culpabilizan al extranjero como amenaza y responsable de la inseguridad; están basadas en la dialéctica policial y penal y fomenta la explotación laboral y la esclavitud. Es la misma filosofía, se utilizan las mismas estrategias. Como dije al inicio, es una más de las políticas neoliberales desarrolladas en el conjunto del mundo capitalista globalizado, que trata de adecuar la escuela a las nuevas exigencias de la globalización capitalista y a los postulados de la Organización Mundial del Comercio que impone la privatización de este sector de servicios públicos al servicio de la liberalización del mercado, exigiendo la eliminación de todas las “barreras” para liberar el comercio de los servicios educativos como “la existencia de monopolios gubernamentales y de establecimientos ampliamente subvencionados por el Estado”.

“La adecuación de la enseñanza a las nuevas expectativas de las potencias industriales y financieras tiene dos consecuencias dramáticas: la instrumentalización de la escuela al servicio de la competencia económica y el agravamiento de las desigualdades sociales en el acceso a los saberes. La escuela se había masificado permitiendo a los hijos del pueblo acceder parcialmente, tímidamente, a la riqueza de saberes reservados hasta ese momento a los hijos e hijas de la

burguesía. Ahora que la masificación ha llegado a su término, se conmina a la enseñanza para que vuelva a situar la enseñanza del pueblo dentro de los límites que nunca debió franquear: aprender a producir, a consumir y, de forma complementaria, a respetar las instituciones existentes. Ni más, ni menos. La evolución actual de los sistemas de enseñanza se realiza en detrimento del acceso a los saberes y a los saber-hacer que permiten comprender el mundo, que permiten por lo tanto intervenir en él. Precisamente, es a los más explotados a quienes se priva de armas intelectuales que necesitarían para luchar por su emancipación colectiva” (Hirt, 2002, 21).

Y esto lo saben perfectamente nuestros dirigentes. Por eso consideran que la función de la escuela pública será, según la propia confesión de la OCDE (1999), “asegurar el acceso al aprendizaje de aquellos que nunca constituirán un mercado rentable y cuya exclusión de la sociedad en general se acentuará a medida que otros van a continuar progresando”. Dualización. Subsidiariedad. Todo al servicio del mercado. Todo para el mercado. Es el nuevo fundamentalismo que se ha convertido en la religión de nuestro siglo.

Posibles soluciones que faltan

Apunto algunas posibles soluciones que, seguro que estaban en la mente de los “reformadores”, pero que no les dio tiempo a explicitar:

- Estudios y análisis serios del sistema educativo que profundicen en las causas de los problemas y orienten posibles soluciones.
- Debate con todos los sectores implicados en educación: “debe venir primero el debate y después la ley, y no al contrario. (...) un debate no basado en apresurados diagnósticos, medias verdades, utilización interesada de datos estadísticos o de comparaciones improcedentes con otros países, todo ello tendenciosamente mezclado con rumores y consignas sobre la "caída del nivel", los "objetores escolares", la "crisis de disciplina" y otros slogans publicitarios, en vez de considerar con honestidad los logros y las insuficiencias del sistema actual y las oportunidades y los riesgos de su reforma” (Manifiesto de Jabalquinto).
- Aumento de inversiones en la educación pública: 7% del PIB para la educación pública, que asegure el ejercicio del derecho a la educación a todos y todas por igual. No detraer dinero de la enseñanza pública para financiar la ampliación de la enseñanza privada.
- Eliminar la doble red de centros (públicos y concertados), de modo que las diferentes administraciones educativas se vayan haciendo cargo de toda la enseñanza sostenida con fondos públicos en condiciones de calidad y de igualdad.
- Paralización inmediata y eliminación progresiva de los “conciertos” (subvenciones u otras fórmulas) aplicados a enseñanzas de etapas no obligatorias, especialmente de Educación Infantil.

- Ampliar la oferta de plazas de Educación Infantil en centros públicos de modo que permita atender la escolarización de todos los niños y niñas cuyas familias lo soliciten, tanto en el primer ciclo (0-3 años) como en el segundo (3-6). Está suficientemente contrastado el hecho de que la escolarización temprana contribuye al éxito escolar en etapas educativas posteriores, además de actuar como factor compensador de desigualdades sociales; por ello resulta imprescindible actuar en esa dirección desde la red pública y rechazar cualquier tentación de eliminar el carácter estrictamente educativo de esta etapa desde su primer ciclo (0-3 años).
- Más flexibilidad y más autonomía para que cada centro organice su oferta educativa de modo que se ajuste a las condiciones reales de cada contexto municipal, características de la zona y el alumnado.
- Que la Administración Educativa (direcciones generales, subdirecciones, secciones, unidades, etc.) mantenga una coherencia entre sus discursos y sus prácticas: formarse, evaluarse, trabajo en equipo, colaboración, etc. Para que mejore un sistema escolar es imprescindible que se produzcan modificaciones en todos los elementos que lo constituyen, no sólo en algunos de ellos (Antúnez, 2002). Eliminar la 'inflación injustificable' de órganos superiores que mantiene el Ministerio de Educación pese a carecer prácticamente de competencias de gestión (tal como propone el informe *España 2002*, elaborado por una treintena de expertos para la Fundación Encuentro).
- Asumir como indicadores de calidad no sólo los resultados del alumnado, sino también y especialmente: si es una educación pluralista y crítica, laica, si es respetuosa con las diferencias a la vez que integradora de las mismas, si está gestionada democráticamente y si es compensadora de las desigualdades sociales.
- Fomentar la participación e implicación de la comunidad educativa en la gestión, organización y funcionamiento de los centros educativos (revalorizar función del Consejo Social, participación paritaria de familias y alumnado, etc.)
- Disminución del nº de alumnos por aula. La UNESCO y la OCDE reconocen que el excesivo número de alumnos/as por grupo y el número total de alumnos/as a los que debe atender cada profesor es un obstáculo para una acción educativa de calidad. Recomiendan que el número de alumnado por grupo no exceda los 25 y el número total de alumnos por profesor no supere los 80. En la educación secundaria, el número total de alumnos por profesor oscila entre 120 y 150, sobrepasando ese número en muchos casos. En estas condiciones, la atención individualizada a la diversidad de los alumnos resulta prácticamente imposible.
- Mantener la estructura cíclica en Educación Primaria, por ser la que mejor responde a los ritmos de maduración, necesariamente desiguales en estas edades tempranas. A su vez es

indispensable articular en la Educación Primaria medidas de diagnóstico y apoyo sistemático a los y las alumnas que tengan dificultades (mediante metodología de enseñanza más adaptada a sus necesidades, refuerzos, desdobles, disminución de ratios, estudio asistido, cooperación estrecha con las familias etc.) El objetivo consiste en asegurar que todo el alumnado inicie la ESO tras haber alcanzado las necesarias competencias en lecto-escritura, cálculo y estrategias de aprendizaje adecuadas.

- Ampliar las plantillas del personal docente y de otros profesionales de la educación. Es necesario un mayor número de profesorado para trabajar en equipos de aula (dos profesores trabajando con el mismo grupo) que permitan hacer realidad las agrupaciones flexibles sin crear grupos separados.
- Homologación de las condiciones de acceso del alumnado en todos los centros sostenidos con fondos públicos. Distribución equitativa, dentro de su zona de residencia y respetando la opción de la familia hacia el tipo de centro, de los alumnos inmigrantes y con necesidades educativas especiales entre todos los centros sostenidos con fondos público, evitando la creación de “guetos”. Que la inspección se responsabilice de que esto sea efectivo a través de las comisiones de escolarización. Y evaluación periódica de la actuación del Servicio de Inspección para comprobar que está llevando a cabo su labor en este aspecto.
- Asegurar una amplia oferta de optativas, acorde con la flexibilidad potencial que tiene en teoría el espacio de optatividad en la ESO, y que en la práctica ha quedado cercenada por problemas de cupo insuficiente de profesorado y exigencias de ratios mínimas.
- Gratuidad del material didáctico de uso individual y dotación del de uso colectivo de forma también gratuita a través de la "Biblioteca y recursos de Aula".
- Formación inicial adecuada para los maestros: Licenciatura y planes de estudio acordes con su trabajo práctico en los centros, con un entrenamiento real en el trabajo de aula, realizando prácticas en centros asociados mediante convenios con las instituciones universitarias de formación del profesorado.
- Formación inicial adecuada para los profesores especialistas: Dos cursos de especialización didáctica en su materia.
- La formación permanente se debe realizar en los centros educativos, dentro de la jornada laboral del profesorado, mediante proyectos de autoformación propuestos y planificados por los mismos profesores. Los expertos y las instituciones de formación deberían intervenir prioritariamente a requerimientos y demandas del profesorado.
- Equiparación económica con otros titulados de la Administración.

- Que el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación esté sometido sólo a control parlamentario (tal como propone el informe *España 2002*).
- Convertir el Consejo Escolar del Estado 'en el espacio público donde se debata toda reforma educativa' (tal como propone el informe *España 2002*).
- Establecer mecanismos y recursos que fortalezcan el funcionamiento de los Consejos Escolares Autonómicos y de los de ámbito local (municipales o de distrito), en tanto que auténticos órganos de participación ciudadana en la gestión democrática del sistema educativo.
- Potenciar los Consejos escolares de centro, municipales, de Distrito, de Comunidad Autónoma..., dotándolos de competencias ejecutivas y no meramente consultivas.
- Inclusión en plantilla de trabajadores sociales, educadores sociales, mediadores comunitarios y otros profesionales de la educación que faciliten una acción coordinada de todos los factores del entorno que influyen en el proceso educativo.
- Eliminación de la Disposición Adicional 2ª, del área de Cultura y Religión, que se impone como obligatoria, costeada por nuestros impuestos. Es anticonstitucional (aconfesionalidad) y absolutamente discriminatoria. Añadiendo a esto que “la determinación del currículo de la opción confesional será competencia de las autoridades religiosas”.
- Diseñar una política educativa conjunta y coordinada entre la sociedad, la cultura, la escuela, los medios de comunicación, los espacios de ocio, etc. Imponer criterios y valores formativos en las televisiones y medios de comunicación públicos y fomentar políticas de apoyo a los programas que en ellos potencien estos valores.

Se trata de hacer una política conjunta, donde no se vean sólo la solución de los problemas en el reducido reducto de la escuela, sino que se invierta también en otras políticas económicas, sociales, culturales, de ocio, etc., que engloben toda la acción educativa de una forma coordinada y con sentido. Habrá que trabajar también fuera de las escuelas, en la calle, en las televisiones y medios de comunicación públicos, en el ambiente cultural del país. La falta de relación y de actuación coordinada en la política pública entre estos entornos es la clave. “No se fomenta el asociacionismo, ni los movimientos ciudadanos. Es la cultura del dinero fácil y del éxito fácil. Y se le pide al instituto que transmita a los chicos unos valores que la sociedad no les está dando” (*El País*, 4-3-02, 33).

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1998). *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- ANTUNEZ, S. (2002). Administración educativa e innovación: Predicar con el ejemplo. *Trabajadores/as de la enseñanza*, 231, 29-31.

- COLL, C. (2002). Confusiones y añagazas en el discurso del PP. *Trabajadores/as de la enseñanza*, 231, 13-15.
- CORONEL, J.M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en los centros educativos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002). *En torno al borrador de la LOCE. Los itinerarios (los abiertos y los encubiertos)*. <http://www.leydecalidad.org/leydecalidad.html>
- FORO DE JABALQUINTO (Blanco, N., Martínez, J.B. y Porlán, R. Coords.). (2001). *La LOGSE y la (contra)reforma anunciada. Foro de debate sobre la calidad de la enseñanza en el sistema educativo español*. Universidad Internacional de Andalucía, Sede Antonio Machado de Baeza, 14-16 de diciembre de 2001. <http://www.leydecalidad.org/leydecalidad.html>
- GAIRÍN, J. y VILLA, A. (Eds.). (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: Deusto.
- GIMENO, J. (2002). *Discutamos los problemas. Debate en torno a la Ley de Calidad*. <http://www.leydecalidad.org/leydecalidad.html>
- HIRT, N. (2002). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. <http://www.suatea.org/>
- MORRISON, CH. (1996). La Faisabilité politique de l'ajustement. Centro de desarrollo de la OCDE, *Cuaderno de Política Económica*, 13.
- OCDE (1999). *Adult learning and Technology in OECD Countries*. París: OEDC Proceedings.
- TERRÓN ABAD, E. (2001). Coeducación y control social en la España de la posguerra. *Revista de Educación*, 326, 185-193.
- MUÑOZ-REPISO, M., MURILLO, F.J. y otros. (2001). Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista española de Pedagogía*, 218, 69-84.
- MURILLO, F.J. (2000). La investigación sobre eficacia escolar en España. En Villa, A. (Coord.). *Liderazgo y organizaciones educativas que aprenden (1007-1020)*. Bilbao: Mensajero.

¹ Partido Popular. Spain's conservative party. In power since 1996.

² Hay una responsabilidad muy clara de algunos medios en la creación de un "clima de alarma social" amplificando los problemas de la escuela ("caída del nivel", "objetores escolares", "crisis de disciplina") para justificar que el problema es el fracaso de la LOGSE. Esto provoca crispación de la comunidad educativa que no ayuda en el análisis y la reflexión, ni en la toma de decisiones. Frases de antología como: "Son patentes las barbaridades que cometió en Educación un supuesto Gobierno 'de izquierdas', que han traído como consecuencia el emburrecimiento notorio de los alumnos" (*El Mundo – La Crónica de León*, 5-2-02, 32); "Si se pudiera aprobar con 'v', España estaría a la cabeza planetaria de la enseñanza, los campeones mundiales del 'necesita mejorar', la envidia con 'b'. (...) A España se le cayó la cara de vergüenza (...) Nuestro país, adalid de las orejas de burro y de los peores del mundo desarrollado. (...) los eslóganes de la carrera docente podrían sonar como sigue: "las autoridades sanitarias advierten de que (sic) ser profesor puede ser perjudicial para la salud" (*El Mundo-La Crónica*, 6-2-02, 31). "La verdadera transición política por hacer en democracia: la de no tener faltas de ortografía" (*La Crónica – El Mundo*, 10-2-02, 44). Como dice Miriam Mucio, del Sindicato de Estudiantes, "esta campaña, presentando una juventud inculta y violenta, tiene como objetivo justificar ante la sociedad una batería de medidas reaccionarias. (...)¿Se armó tanto revuelo cuando Aznar situó a Fernando VII en el siglo XVIII o Esperanza Aguirre demostró no saber quién era Saramago o cuando Celia Villalobos escribió ortopedia con hache?" (*La Crónica – El Mundo*, 10-2-02, 44).

³ Como comenta Alvaro Marchesi, catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación, "el nivel educativo de los alumnos españoles nunca ha sido tan alto como en la actualidad (...) en los años sesenta, sólo el 25% de los jóvenes cursaban las enseñanzas medias (la actual secundaria obligatoria), de ellos sólo el 55% superaba la prueba de la reválida" (*El País*, 12-2-02, 24).

⁴ Es curioso, que frente a este análisis catastrofista que achaca a la Logse todos los males del sistema educativo, el Instituto Nacional de Estadística (INE), órgano oficial del gobierno, hiciera públicos el 27 de febrero del 2002 los datos de las últimas pruebas de acceso a la universidad,

correspondientes al año 2001, en los que el INE destacaba que los alumnos que han cursado por el sistema Logse habían aprobado la selectividad con más facilidad que los que cursaron sus estudios por la Ley de Educación de 1970. Así, el porcentaje de aprobados por el plan Logse -ESO y Bachillerato-, fue de un 83,10 por ciento y supera en 5,43 puntos al de aprobados por el COU, que fue de un 77,67 por ciento.

⁵ Parece que unos y unas ganarán una lancha rápida o un yate lujoso, mientras que los otros y las otras serán relegados a una patera o a una barca de remos.

⁶ Para la ministra, con esta propuesta “tan sólo se dará rango legal a una práctica que ya hoy tiene lugar inevitablemente: la formación de grupos de refuerzo que ayuden a los alumnos más atrasados (...) y que permanecerán separados del resto de sus compañeros sólo durante el tiempo necesario para completar un programa. Pueden estar un mes, dos meses o nueve” (*Diario de León*, 15-3-02, 53). Además, esta medida será adoptada por la dirección del centro (en el “documento de bases” era la Junta de evaluación quien tomaba esta decisión).

⁷ “Eso es un atentado contra la igualdad de oportunidades. Sancionan las diferencias y penalizan el origen de los muchachos. El día que los emigrantes que hay en Alemania estén repartidos por todos los itinerarios que tienen, cambiaré de opinión. Pero siempre acaban los mismos en los mismos itinerarios”, lamenta Francesc Pedró, catedrático del departamento de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (*El País*, 11-2-02, 32).

⁸ Menos mal que hemos descubierto dónde estaba la autoridad de los docentes: en poder echar a los alumnos de clase. Y en esto debe consistir, en el fondo, el tan ansiado prestigio que nos quiere dar la Ministra. Pero, ¿no estábamos para educarles, para ayudarles a desarrollarse como persona, para acompañarles en su proceso de crecimiento? Porque, según la editorial de *El Mundo – La Crónica* (26-2-02, 3) “el ahora vigente real decreto 732/1995, que establece los derechos y deberes de los alumnos, ha dado lugar a una situación preocupante que linda con el absurdo. Los profesores se han convertido en las víctimas resignadas de sus indómitos alumnos”. Es pasmoso que algunos periodistas, sobre todo de algunos medios de comunicación, saben de todo. Y hacen unos análisis sorprendentes por su profundidad y por su capacidad para captar la complejidad de las situaciones. Así, este editorial sigue diciendo: “de los escolares interrogados, más de la mitad asegura que los profesores ‘no hacen nada’ cuando un chaval agrede físicamente a otro”, y de esto concluye el hecho de ese papel de víctima del profesor frente a los estudiantes. Pero si lo que está denunciando el *Informe sobre Violencia Escolar 2000* es la pasividad del profesorado ante las agresiones entre estudiantes. Pero sigue ‘profundizando’ este editorial, que no tiene desperdicio: “es comprensible. La ley impide a los docentes expulsar a un estudiante de la clase aunque su conducta constituya un ataque flagrante a las normas básicas de convivencia en los centros. Un alumno puede golpear a un compañero, escupir a su superior [¿superior?, ¿volvemos a la mili?] o cantar en la clase de matemáticas que lo único que tiene derecho a hacer el profesor es remitir el caso al jefe de estudios, quien a su vez debe consultar con una comisión disciplinaria formada por alumnos, padres y docentes, que luego presenta un expediente al Consejo Escolar, que finalmente decide qué castigo aplicar. Un proceso burocrático y lento que desanima a los profesores a la hora de adoptar medidas disciplinarias, lo que acaba por envalentonar todavía más a unos colegiales que se saben impunes” (*El Mundo – La Crónica*, 26-2-02, 3). Se nota que quien escribió esto nunca ha pasado por un centro escolar. Pero es que tampoco se ha leído el real decreto que cita, porque en caso contrario no diría tal cúmulo de estupideces. No me extraña que se cree tal alarma social si contamos con este tipo de periodistas. No me extraña que ese editorial concluya que esa “normativa, establecida en tiempos socialistas, refleja más un ánimo demagógico que una voluntad clara de educar mejor a las jóvenes generaciones”. Para este periódico el intento de regular la convivencia de forma democrática y participativa es demagógico, lo que hace falta es más “mano de hierro” (*El Mundo – La Crónica*, 26-2-02, 1). Es lo que denomina este periódico “mecanismos de justicia rápida” (sólo le falta añadir “e infinita”).

⁹ “Los escolares procedentes de otros países se concentran mayoritariamente en colegios e institutos públicos. Tan sólo el 22,3% de los 133.684 inmigrantes estaba escolarizado el curso pasado en un centro de titularidad privada (3.941 colegios son subvencionados y 1.789 privados), a pesar de que estos centros atienden al 32,3% de los 6,8 millones de escolares de España” (*El País*, 13-2-02, 24).

¹⁰ No se decreta la dualización de la enseñanza, pero se crean las condiciones materiales, estructurales y pedagógicas para ello. En un documento publicado en 1996 por los servicios de

estudios de la OCDE, Christian Morrison indicaba con claridad cómo lo tenían que hacer los gobernantes: “Después de esta descripción de medidas arriesgadas, se pueden aconsejar por el contrario, numerosas medidas que no crean ninguna dificultad política, (...). Si se les disminuyen los gastos de funcionamiento a las escuelas y universidades, hay que procurar que no se disminuya la cantidad de servicio, aún a riesgo de que la calidad baje. Se pueden reducir, por ejemplo, los créditos para el funcionamiento de las escuelas o las universidades, pero sería peligroso restringir el número de alumnos matriculadas. Las familias reaccionarían violentamente si no se matricula a sus hijos, pero no lo harán frente a una bajada gradual de la calidad de la enseñanza y la escuela puede progresiva y puntualmente obtener una contribución económicas de las familias o suprimir alguna actividad”.

¹¹ “El Nuevo Laborismo de Tony Blair se ha impuesto un reto: destinar a educación el 5,6% del PIB en 2006, situándose así por encima de la media europea, que está en 5,5%. La ministra de Educación, Estelle Morris, desveló ayer el reparto de los 12.800 millones de libras anuales (19.925 millones de euros) adicionales que recibirán las escuelas británicas” (*El País*, 17-07-02).

¹² Por ejemplo, en Castilla y León los programas de garantía social cada vez se va aumentando el volumen de financiación destinado a entidades privadas: “En cuanto a la colaboración de la administración con centros docentes privados, entidades sin ánimo de lucro y corporaciones locales, la Junta ha incrementado la subvención. De los 841.416 euros (140 millones de pesetas) destinados a este fin [programas de garantía social] en el año 1999, se ha pasado a casi dos millones este año” (*Diario de León*, 7-2-02, 10).

¹³ Marina Subirats, concejala de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, “criticó una vez más que el Departamento de Enseñanza, que destina una cuarta parte de su presupuesto para conciertos con las escuelas privadas en toda Cataluña, favoreciera a los centros privados frente a los públicos” (*El País*, 19-07-02).

¹⁴ “La dualización del mercado laboral debe reflejarse en una dualización paralela de la enseñanza. Si el 50 o 60% del las creaciones de empleo no exigen sino trabajadores poco cualificados, no es económicamente rentable una política de masificación de la enseñanza” (Hirt, 2002, 7).

¹⁵ Igual que se “responsabiliza” al trabajador ante su formación para que sea él mismo quien se encargue de mantener sus conocimientos y el nivel de sus competencias para seguir siendo productivo y “empleable”. El propio interés del trabajador/a se identifica con el de su patrón/a.