

qué hacemos para
que los recortes y reformas
no acaben **con** un pilar
tan básico de nuestra vida
como **la educación**

Agustín Moreno (coord.)

Enrique J. Díez

José Luis Pazos

Miguel Recio



Qué hacemos

¿Qué hacemos cuando todo parece en peligro: los derechos sociales, el Estado del bienestar, la democracia, el futuro? ¿Qué hacemos cuando se liquidan en meses conquistas de décadas, que podríamos tardar de nuevo décadas en reconquistar? ¿Qué hacemos cuando el miedo, la resignación, la rabia, nos paralizan?

¿Qué hacemos para resistir, para recuperar lo perdido, para defender lo amenazado y seguir aspirando a un futuro mejor? ¿Qué hacemos para construir la sociedad que queremos, que depende de nosotros: no de mí, de nosotros, pues el futuro será colectivo o no será?

Qué hacemos quiere contribuir a la construcción de ese «nosotros», de la resistencia colectiva y del futuro compartido. Queremos hacerlo desde un profundo análisis, con denuncias pero sobre todo con propuestas, con alternativas, con nuevas ideas. Con respuestas a los temas más urgentes, pero también otros que son relegados por esas urgencias y a los que no queremos renunciar.

Qué hacemos quiere abrir la reflexión colectiva, crear nuevas redes, espacios de encuentro. Por eso son libros de autoría colectiva, fruto del pensamiento en común, de la suma de experiencias e ideas, del debate previo: desde los colectivos sociales, desde los frentes de protesta, desde los sectores afectados, desde la universidad, desde el encuentro intergeneracional, desde quienes ya trabajan en el terreno, pero también desde fuera, con visiones y experiencias externas.

Qué hacemos quiere responder a los retos actuales pero también recuperar la iniciativa; intervenir en la polémica al tiempo que proponemos nuevos debates; resistir las agresiones actuales y anticipar las próximas; desmontar el discurso dominante y generar un relato propio; elaborar una agenda social que se oponga al programa de derribo iniciado.

Qué hacemos esta impulsada por un colectivo editorial y de reflexión formado por Olga Abasolo, Ramón Akal, Ignacio Escolar, Ariel Jerez, José Manuel López, Agustín Moreno, Olga Rodríguez, Isaac Rosa y Emilio Silva.



El presente libro se publica bajo licencia copyleft, según la cual el lector es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, conforme a las siguientes condiciones:

- **Reconocimiento.** Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
- **No comercial.** Podrán copiarse, distribuirse y comunicarse públicamente los materiales de esta obra siempre que no existan fines comerciales ni lucrativos.
- **Compartir bajo la misma licencia.** En caso de que se altere o transforme el contenido de esta obra, o se genere una obra derivada, sólo se podrá distribuir bajo una licencia idéntica a esta.
- Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.
- Los derechos derivados de usos legítimos u otras limitaciones reconocidas por ley no se ven afectados por lo anterior.
- Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.
- Derechos que pueden ostentar otras personas sobre la propia obra o su uso, como por ejemplo derechos de imagen o de privacidad, no se ven afectados por lo anterior.
- Al reutilizar o distribuir la obra, tienen que dejarse claro los términos de la licencia de esta obra.

© Agustín Moreno (coord.), Enrique J. Díez,
José Luis Pazos y Miguel Recio, 2012

© Ediciones Akal, S. A., 2012

Sector Foresta, 1
28760 Tres Cantos
Madrid - España

Tel.: 918 061 996
Fax: 918 044 028

www.akal.com

 facebook.com/EdicionesAkal

 [@AkalEditor](https://twitter.com/AkalEditor)

ISBN: 978-84-460-3729-3

Depósito legal: M-33.189-2012

Impreso en Lavel, S. A.
Humanes (Madrid)

Agustín Moreno (coord.), Enrique J. Díez
José Luis Pazos, Miguel Recio

Qué hacemos con la educación

akal



«Es necesario mantener la esperanza, incluso cuando la áspera realidad sugiera todo lo contrario. En esta situación la lucha por la esperanza significa la denuncia de los desmanes, de los fraudes y las omisiones. Denunciándolos despertamos en los otros y en nosotros mismos la necesidad y el gusto por la utopía. Los educadores sin esperanza contradicen su práctica. Son hombres y mujeres sin rumbo, perdidos en la Historia».

(Paulo Freire, 2007)

akali

I. La educación en tiempos de recortes

La educación pública española, a consecuencia de los compromisos de los sucesivos gobiernos con la Iglesia católica y con la patronal de la enseñanza, nunca ha llegado a romper del todo con las tres principales herencias del franquismo: segregación clasista, confesionalidad y un amplísimo sector privado costeado con fondos públicos. No obstante, se han logrado importantes avances en el desarrollo de la red pública, con un incremento notable de centros y de profesorado, bajada de ratios de alumnado por aula, ampliación de la edad escolar obligatoria, escolarización casi total desde los tres años, y mayor acceso a estudios superiores de las capas populares.

Esta línea de conquistas está siendo sistemáticamente atacada desde hace tiempo en diferentes comunidades autónomas por los gobiernos de la derecha, cuya ideología mercantilista y privatizadora («menos Estado y más mercado») quiere convertir la educación en un negocio, poniendo gran parte de los nuevos centros educativos en manos de la enseñanza privada concertada, mayoritariamente católica. Este proceso de privatización, que pretende convertir la escuela pública en subsidiaria de la privada, se ha acentuado de forma exponencial en los últimos años.

Y más ahora que, con el pretexto de la crisis, se ha abierto la veda contra la educación pública y se está aplicando todo un programa sistemático de desmantelamiento, mediante continuos recortes y estrangulamiento económico. Desde las políticas conservadoras del gobierno central y los autonómicos se ha decidido entrar a saco en ella a través de una reducción estratégica de la inversión, en términos de PIB, con el consiguiente intento de deterioro de la calidad y equidad de la educación pública española. Podemos estar, si no se detiene, ante un retroceso histórico que nos devolvería a la escuela de pobres del franquismo y, en consecuencia, a una universidad sólo para ricos.

El Real Decreto-ley 14/2012 de 20 de abril recorta 3.000 millones de euros en educación, de forma adicional a la reducción contenida en los Presupuestos Generales del Estado para 2012. Si unimos lo anterior a los más de 3.000 millones recortados en los dos últimos años, estamos hablando de un billón menos de las antiguas pesetas en inversión educativa. Así se reconoce en el Programa Nacional de Reformas presentado por el gobierno actual ante Bruselas.

Los recortes aplicados suponen además la eliminación progresiva de la educación de 0 a 3 años como etapa educativa, la práctica desaparición de la forma-

QUÉ HACEMOS @_quehacemos
Podemos estar ante un retroceso histórico que nos devolvería a la escuela de pobres del franquismo y a una universidad sólo para ricos.

ción permanente del profesorado, la precarización de la función docente (más horario lectivo, menos retribuciones, sustitución de bajas a partir del décimo día), la masificación de las aulas (brutal aumento del 20% de la ratio alumnado-aula), junto a una reducción drástica de becas y de la oferta educativa en ESO, Bachillerato, FP y Escuelas de Idiomas, mediante un recorte del 66% en transferencias a las comunidades.

Estos tijejetazos se suman a los que ya han hecho las propias comunidades en años precedentes, reduciendo plantillas, salarios, tutorías, desdobles, materias optativas, servicios de orientación, ayudas y un largo etcétera.

Y como corolario de todo lo anterior, una salvaje reducción de empleo público educativo. Medidas como la eliminación de horas de trabajo del docente fuera del aula para transformarlas en horas lectivas, el incremento de ratios y la reducción de la atención a la diversidad han dejado ya, o van a dejar, sin empleo a decenas de miles de profesoras y profesores interinos. Una reducción drástica y repentina que es fácil para la Administración, al haber mantenido desde hace años unas altas tasas de temporalidad totalmente injustificadas, con un profesorado competente que ha demostrado su valía y experiencia de forma sobrada y que juega una función imprescindible en las aulas para asegurar la calidad educativa.

Con estas medidas, no sólo puede incrementarse el fracaso escolar, sino que centenares de escuelas públicas serán fusionadas (especialmente en el ámbito rural), al aumentar las ratios y reducir las plantillas, mientras que los programas de apoyo y refuerzo serán laminados. Y todo ello mientras se sigue subvencionando a familias que optan por centros privados de elite.

A lo anterior hay que añadir la asfixia económica de la universidad pública española, que ha perdido unos 370 millones de euros desde 2010 (algo más del 5%), a lo que se suma el bárbaro recorte en Educación Superior y en I+D+i, a la par que aplican una brutal subida de tasas universitarias, aumentan las horas lectivas del profesorado universitario en un 50%, convierten la docencia en una especie de «castigo» para los no investigadores, expulsan al profesorado asociado por miles e impiden realizar ninguna convocatoria de plazas fijas en las universidades públicas.

Los ejes básicos de la nueva contrarreforma Wert, denominada Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación, giran en torno a los siguientes principios y medidas:

1.º Reducir el número de asignaturas y centrar la carga lectiva en unos contenidos mínimos y elementales, lo que en la terminología neoconservadora se llama «volver a lo básico». Dedicar así el periodo de educación obligatoria a preparar mano de obra barata y flexible, dotada de unos conocimientos instrumentales básicos para acceder a un mercado laboral precario y en constante rotación. Lo que Berlusconi resumió con el lema de las tres «ies»: «Inglese, Internet, Impresa» (traducido en España, este último, por «espíritu emprendedor»). De paso, recentralizar la educación y debilitar el peso de las humanidades, las sociales y las enseñanzas artísticas.

2.º Segregación a través de diversos itinerarios que en la práctica supondrán seleccionar y clasificar cuanto antes al alumnado, desgajándolos del tronco común a través de tres vías.

La primera, con los llamados programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en 2.º y 3.º de la ESO, es decir desde los 13 años, para que el alumnado que debería repetir sea agrupado con todos aquellos que tienen dificultades y con un currículo devaluado, algo que hará muy difícil superar la reválida para obtener el título de ESO.

La segunda, a los quince años al sustituirse los programas de cualificación profesional inicial (PCPI: una vía para aquel alumnado con mayores dificultades de aprendizaje y que sólo se utilizaban en último extremo para dar una oportunidad de titulación con una orientación hacia el mundo laboral a los 16 años) por un nuevo ciclo de Formación Profesional Básica (FPB). Esta se adelanta a 2.º de la ESO, si se ha repetido. No da acceso directo a la Formación Profesional de grado medio ni permite titular en ESO, algo que condena de hecho a la marginación social. No sería una opción muy excepcional (PCPI) sino una vía ancha para conducir de forma masiva hacia la FPB a un alumnado muy joven. Además se empuja a estos programas a los que tengan una «situación socioeconómica desfavorable», equiparando así pobreza y poca capacidad para el estudio.

Por último, se adelanta también la vía hacia la formación profesional tras 3.º de ESO, a través de asignaturas optativas, para que en 4.º los itinerarios hacia la FP o el Bachillerato estén «bien diferenciados». Itinerarios que no conducirían a reducir el abandono y el fracaso escolar, como pretenden hacernos creer, sino a eliminar progresivamente la comprensividad y la igualdad de oportunidades durante la etapa obligatoria en educación, derivando cuanto antes a la población escolar con mayores dificultades o menos recursos hacia la FP de grado medio, convirtiéndola de nuevo en una vía de segunda categoría.

Cuanto antes se segrega más se atenta contra la igualdad de oportunidades y se niega la capacidad de cambio de niños y adolescentes. Por ello la filosofía de este modelo educativo es generar más desigualdades y favorecer una sociedad aún más clasista que la existente.

3.º La educación como una carrera constante de obstáculos y superación de pruebas y reválidas al final de cada etapa (Primaria, ESO y Bachillerato), apostando por un modelo de enseñanza basado en la presión del examen, frente a un modelo educativo más centrado en las necesidades y motivaciones del alumnado. Así se acaba estudiando lo que se evalúa y se centra el tiempo y los esfuerzos docentes en preparar al alumnado para resolver pruebas y exámenes en todas las etapas educativas, como ya pasa en 2.º de Bachillerato de cara a la selectividad y en algunas comunidades autónomas con las pruebas extraordinarias que se han ido poniendo en marcha. Por ejemplo, en Madrid con las denominadas CDI (pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables).

Y lo que es muy grave: se hurta la competencia al profesorado (Juntas de Evaluación) para decidir la titulación del alumnado en ESO, dejando sin valor alguno la evaluación continua que se realiza en los centros educativos.

4.º El mercado es el que debe orientar la educación. Es decir, someter los centros educativos a las exigencias del mercado, especialmente a la competitividad, estableciendo pruebas externas a nivel nacional, para ofrecer una clasificación de colegios según sus resultados. Con el fin de que los «clientes» puedan comparar y elegir aquel que más ventajas competitivas les aporte a sus hijos e hijas en el futuro mercado laboral. En este mercado competitivo las escuelas se hacen más selectivas, rechazando al alumnado que presente mayores dificultades y que pueda hacer descender sus resultados y su posición en el *ranking*.

5.º Los incentivos según resultados o el «pago por resultados». Se trata de aplicar refuerzos e incentivos a los centros, no ya en función de las necesidades del centro y de su alumnado, sino de acuerdo con los resultados que obtienen en esas evaluaciones. En definitiva, condicionar la financiación pública a los resultados obtenidos. Y esto si tocar los conciertos educativos para la patronal privada. Y legalizar aquello que el Tribunal Supremo ha considerado ilegal: recibir fondos públicos cuando se segrega y separa por sexo al alumnado, algo que hacen determinados colegios ultrarreligiosos sin ninguna base pedagógica que sustente su modelo.

6.º La denominada «Nueva Gestión». Es decir, gestionar los centros públicos según las recetas de la empresa privada, mediante una mayor autonomía financiera que requiera de fuentes de financiación privadas ante la insuficiencia de la pública. Financiación externa de patrocinadores que imponen sus logotipos y exigencias, introduciendo los intereses privados y mercantiles en la educación pública. A ello se añade la especialización de los centros para ofrecer una oferta competitiva y especializada a la clientela; así como la «profesionalización» de la dirección, como gerentes o directivos profesionales especializados en gestión empresarial y de recursos humanos de forma «eficiente» y con rentabilidad económica.

Reducir la participación de la comunidad educativa, eliminando la capacidad de decisión de los consejos escolares en cuestiones trascendentes (proyecto educativo, presupuestos, admisión de alumnos, etc.). La administración elegirá a los directores de los centros públicos, reforzando su poder en general y especialmente en la elección del profesorado; algo especialmente peligroso cuando en algunas comunidades, por ejemplo en la de Madrid, con la excusa del bilingüismo se ha empezado a contratar irregularmente a profesores de otros países al margen del sistema de acceso a la función pública que establece la Constitución Española, desplazando de forma forzosa al profesorado que forma parte del sistema educativo español.

Está claro que con la LOMCE se quiere volver a la antigua ley de educación del gobierno Aznar, profundizando aún más en este proceso de privatización, segregación y desmantelamiento de la educación pública. Algo que en vez de construir la escuela del futuro, recuperaría la mala escuela del pasado (Imberón, 2012; Angulo, 2012).

II. El derecho a la educación

La finalidad de la educación pública

La finalidad de la educación debe responder a una serie de cuestiones fundamentales: ¿para qué se educa? ¿Qué valores debe transmitir la escuela pública? ¿Cuál es la función social que le atribuimos a la educación obligatoria? ¿Educar para el mercado o educar para la ciudadanía? La educación tiene como finalidad básica el desarrollo humano, moral e intelectual de las personas. Ello se materializa en los siguientes principios: la universalidad o derecho de toda la ciudadanía a la educación; la humanidad o pleno desarrollo de la personalidad de todo ser humano; la civilidad al basarse la educación en los derechos y libertades fundamentales; la autonomía, para que todas las personas puedan aprender por sí mismas (Felipe Aguado, 2010).

La educación tiene que ser pública para que tenga carácter universal, y también obligatoria y gratuita, y acoger a toda la población sin distinción de origen, condición o circunstancias. Debe asegurar la igualdad en el acceso y en el desarrollo del derecho a la educación, combatiendo un fracaso escolar que afecta sobre todo al alumnado proveniente de las clases más desfavorecidas, y permitiendo la movilidad social. Por ello es fundamental su función compensadora: dar más a quien menos tiene para que supere sus dificultades y desarrolle toda su potencialidad.

En función de la prioridad que se dé a la educación, asignamos importancia, tiempo y dedicación a unos contenidos, unas metodologías y unas actividades en el aula; así, priorizaremos unos objetivos, diseñaremos el Proyecto Educativo de cada centro. ¿A qué le dedicamos más tiempo y empeño en nuestro trabajo cotidiano? ¿A terminar el temario y los contenidos o a estimular la convivencia, la valoración de la diversidad y el pensamiento crítico? Esto condiciona toda la práctica docente.

A la hora de responder a la pregunta de para qué la educación, pedagogos como Giner de los Ríos decían que educar es preparar al joven para dirigir su propia vida. Se educa fundamentalmente para ser personas y ello pasa por desarrollar valores en el alumnado del siguiente tipo:

- El amor y gusto por la cultura y el saber, independientemente de su «utilidad en el mercado».
- La pasión por seguir aprendiendo y formándose durante toda su vida.
- El sentido ético para que sean hombres y mujeres con una moral bien desarrollada.

- La solidaridad en un mundo que cada día va a necesitar más de esta virtud.
- El sentido crítico para que puedan distinguir lo legal de lo justo, que no siempre coinciden; lo auténtico de lo falso.
- La creatividad como medio de imaginar lo que aún no se ha inventado o no es posible.
- La inteligencia emocional para comprender las emociones propias y ajenas.
- Y, en resumen, que les permita crecer como seres singulares y libres y desarrollar todas sus capacidades.

Como dice Wrigley (2007), «deberíamos ser el número uno en el mundo en porcentaje de jóvenes de 18 años que están política y socialmente implicados. Mucho más importante que nuestras puntuaciones en matemáticas y nuestras puntuaciones en ciencia es la implicación de la generación siguiente en el mantenimiento de una democracia real y en la construcción de una sociedad más justa para los que más la necesitan: los jóvenes, los enfermos, los ancianos, los parados, los desposeídos, los discapacitados, los analfabetos, los hambrientos y los desamparados.» Incluso va más allá y dice: «se deberían identificar las escuelas que no pueden producir ciudadanía políticamente activa y socialmente útil y divulgar sus tasas de fracaso en los periódicos».

La escuela es un espacio en el que se transmiten contenidos académicos, pero estos no pueden ser indiferentes para la vida, aprendidos para aprobar los exámenes y olvidados después, ni se deben orientar en función exclusiva del mercado laboral e impartirse con unas formas de organización y funcionamiento basadas en la competitividad del mundo empresarial.

Este esquema tradicional lo que provoca generalmente son problemas de rechazo, indisciplina, conflictos, fracaso y aburrimiento, endémicos de todos los sistemas educativos de los países industrializados. Parece evidente que una escuela academicista, históricamente diseñada para la transmisión homogénea de contenidos y para el tratamiento uniforme de los estudiantes, no es el marco adecuado para formar para una vida compleja y multidimensional como la actual ni para responder a la diversidad de situaciones y a la heterogeneidad de las personas (Pérez Gómez, 2004).

Hay que recordar una obviedad que puede ser olvidada: la educación no es neutra. Es decir, cada tipo de educación responde a un modelo social y político determinado. El modelo educativo tiene coherencia con el modelo social. Así pues, debe definir si se limita a reproducirlo o aspira a transformarlo. Por ello, Paulo Freire planteaba evitar una educación «bancaria» y defendía una educación liberadora.

Si el modelo social es reproducir y conservar los valores y privilegios de una sociedad clasista y competitiva, la educación estará al servicio de dicho objetivo y estratificará la población para que esa misión se siga cumpliendo. Si se concibe un modelo social de transformación de la sociedad, la escuela será también parte de ese motor de cambio. Por ejemplo, si el modelo social es un tipo de

sociedad más justa, pacífica, igualitaria y científica, deberá coincidir con un modelo de escuela inclusiva, solidaria, compensatoria y laica.

Educar para convivir, para valorar las diferencias, para cooperar, para ser críticos, para ser ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática, etc., no se puede convertir en algo secundario que se atiende cuando se puede. Hay que imaginar otro tipo de sociedad mejor y posible para imaginar otro tipo de escuela posible y necesaria. A la escuela pública le corresponde una función social clara: la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la sociedad con la que les ha tocado vivir, la preparación para el trabajo, la integración en la sociedad civil y el cambio social. Debe educar para la convivencia y para construir una sociedad solidaria y cooperativa. No olvidemos que el modelo educativo tiene que ver con la formación, información y sentido crítico de la ciudadanía. Y ello influirá en el grado de cohesión social y en la calidad de la democracia.

Como transmisora de información, ideas y conocimientos, la educación pública tiene que tener como atributo su carácter laico, para que sea plural ideológica y culturalmente y se base en los conocimientos científicos y no en las creencias de cada cual. El Estado no puede delegar su responsabilidad en entidades privadas ni permitir que cualquier ideología invada los límites del pensamiento científico y plantee otros fundamentos morales que no sean los derechos humanos y los valores universales.

En resumen, se trata de educar para saber, para pensar, para ser libre, para elegir y para mejorar la sociedad.

El derecho a la educación en la Constitución y los Derechos Humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos dedica unas pocas líneas al Derecho a la Educación. Sin embargo, los textos pueden ser muy profundos sin necesidad de que sean extensos, como ocurre en este caso. Los tres puntos de su artículo 26 sirven para dejar fijadas varias premisas con relación a la educación:

- Es un derecho de todas las personas.
- Debe ser gratuita en las etapas fundamentales.
- La educación técnica y profesional debe ser generalizada.
- El acceso a los estudios superiores debe ser igual para todos y todas y tener en cuenta los méritos respectivos.
- Tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y la educación en valores universales.
- Las familias tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que se dará a sus hijos e hijas.

La Constitución Española, redactada y consensuada en un momento en el que las partes negociadoras del texto no estaban en un plano de igualdad por los condicionantes históricos y por el respectivo poder socio-económico, re-

coge todo lo expresado anteriormente pero lo matiza y equilibra para limitar, dentro de lo posible, el alcance máximo que podrían esperar obtener los demócratas y que los que ostentaban el poder durante el periodo dictatorial no estaban dispuestos a conceder sin contrapartidas.

Como consecuencia de todo ello, la Constitución Española incorpora varias cuestiones en la esfera pública:

- El derecho a la educación debe ser garantizado por los poderes públicos mediante una programación general de la enseñanza y con la participación efectiva de los sectores afectados, es decir, la garantía del derecho a la educación corresponde al ámbito público.
- Los poderes públicos se reservan el derecho, y asumen la obligación, de crear centros docentes públicos para poder extender y garantizar la educación de todas las personas.
- La participación de la ciudadanía en la educación debe producirse de forma directa y real, influyendo, no sólo en exigir la potenciación de lo público, sino también en actuar de forma conjunta para construir lo público.
- Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes, dándole el derecho y la obligación de hacerlo no sólo en el ámbito público sino también en el privado.

Y también lo hace en la parcela privada, ya sea en lo tocante a la empresa o en lo referido al ámbito privado familiar.

- Se reconoce el derecho a la creación de centros docentes por la empresa privada, siempre que respete los principios constitucionales y se someta a la inspección y homologación de los poderes públicos.
- Los centros docentes privados podrán ser ayudados por los poderes públicos siempre que reúnan los requisitos que la ley establezca. Pero no existe un derecho constitucional a la recepción de fondos públicos por la empresa privada, con independencia de que se cumplan los requisitos para recibir la ayuda. Tampoco existe un derecho subjetivo de las familias a recibir fondos públicos en la escuela que ellos elijan.
- Las familias tienen derecho a que sus hijos e hijas reciban la formación religiosa o moral confesional que esté de acuerdo con sus propias convicciones. No obstante, la educación tiene varios ámbitos de actuación interrelacionados: formal, no formal, e informal. La educación formal es la impartida en los centros educativos y está ligada al currículo oficial; la no formal es la desarrollada por organizaciones y colectivos sociales, que puede estar presente o no en los centros educativos pero fuera del currículo; y la informal es el resto, la que se recibe en todas las actividades de la vida por la simple interacción con los demás. Por tanto, nada obliga a que el derecho que se otorga a las familias con respecto a sus hijos e hijas deba garantizarse inserto en la educación formal, pudiendo desarrollarse perfectamente en cualquiera de los otros dos escenarios.

La enseñanza obligatoria y pública

La Declaración Universal de los Derechos Humanos no habla de la educación como una obligación sino como un derecho. Es la Constitución Española la que explicita esta dualidad ligando derecho y obligación como ambas caras de una misma moneda. La condición de la enseñanza obligatoria es consustancial al derecho a la educación. Pero el ejercicio del derecho exige un compromiso de todas y cada una de las personas que lo deben ejercer.

El derecho a la educación tiene como consecuencia la enseñanza obligatoria y el Estado debe encargarse de garantizarla y organizarla a través de la planificación general de la enseñanza, la creación de centros docentes públicos y la participación efectiva de la sociedad en todo ello. Debe ser así para que el sistema sirva de eje vertebrador de la sociedad y cohesione la misma, dando a todos las mismas oportunidades de futuro con independencia de su origen socio-económico y de sus circunstancias concretas.

La enseñanza pública no puede, por tanto, entenderse sin la existencia de la escuela pública, una escuela que se debe construir diariamente por la comunidad educativa bajo un sistema de relación entre sus integrantes que entienda y valore la presencia e intervención de todos. Lo público es de todos y nos incumbe e implica a todos, a diferencia de lo privado que es de unos pocos y sólo incumbe a ese reducido grupo.

La gestión pública exige transparencia, puertas abiertas a la sociedad que es la legítima propietaria de lo público, obligando a que la enseñanza pública se fundamente en un sistema educativo conocido y fiable, participativo y co-gestionado, evaluado y en proceso de mejora constante. El profesorado, las familias y, en su caso, el alumnado, intervendrán en el control y la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos. Es decir, no sólo participación en el control, sino intervención en la gestión por parte de la comunidad educativa.

La privatización de lo público

En nuestro sistema la privatización se debe a una connivencia entre quienes gestionan lo público y quienes defienden sus intereses privados. Diversas modalidades se entremezclan para desmontar el sistema público y romper con el mandato constitucional. Por un lado, se promociona la iniciativa privada con fondos públicos, trayendo estos de la escuela pública que es la que debería recibirlos, y que pierde su carácter compensador. Se hace con la aportación económica directa desde las arcas públicas; con la entrega en especie en forma de parcelas públicas o instalaciones ya construidas cediendo su gestión y explotación; o realizando regalos fiscales a quienes utilicen la enseñanza privada, lo que también hace sustraer fondos públicos, en este caso por la vía de la disminución de ingresos. También se privatiza lo público desde dentro implantando un modelo de gestión privada, mediante la creación de privilegios

de unos sectores en detrimento de otros, lo que desequilibra la balanza y crea parcelas de poder en manos de grupos o individuos, a los que habitualmente se les conceden responsabilidades orgánicas concretas desde la Administración educativa.

En realidad todo se reduce a dos escenarios: o se intenta beneficiar a la enseñanza privada a costa de perjudicar a la pública, o se deja en manos de la sociedad para cumplir con el mandato constitucional y los principios democráticos.

La privatización de la escuela supone el ataque al derecho a la educación, pues lleva al terreno de las posibilidades socio-económicas de las familias el ejercicio de dicho derecho. Se trata de imponer que cada quien alcance sólo las posibilidades que le permita su posición de partida, enmascarando como supuesta igualdad de oportunidades lo que simplemente es la excepción que confirma la regla, la llegada a lo máximo por la vía de las becas de beneficencia a quienes demuestren que son capaces de vencer de forma individual todas las trabas que existen en su camino. Supone convertir a los ciudadanos, propietarios del derecho a la educación, en meros clientes, usuarios de un sistema educativo privado que sólo pueden consumir en función de sus posibilidades económicas.

Las estrategias de privatización tienen una larga historia, un profundo calado y muchos frentes. Ya en el *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa* los servicios públicos, como la educación, pasan a llamarse Servicios Económicos de Interés General (SIEG) estableciendo que la gestión de estos servicios se sujetarán «en particular, a las normas sobre competencia» (artículo III-166.2). Al empezar a ser calificada como «servicio», la educación pierde buena parte del valor que tenía cuando es considerada un derecho público. Al no definirse de manera explícita y taxativa como derecho, el Estado termina diluyendo su responsabilidad entre otros agentes sociales, marca un giro importante en las responsabilidades, en las garantías y obligaciones respecto a la educación pública.

El *Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios* (AGCS o GATS en inglés), es la regulación «legal» que consagra este modelo neoliberal. Establece que los servicios educativos deben ser considerados productos como los demás. Dado que en la educación existe ya un sector privado en prácticamente todos los países del mundo, los servicios educativos entran, pues, en el campo de competencia del acuerdo. Sólo han de prestarse donde no llegue la iniciativa privada, donde no se obtenga beneficio y no sean rentables, por tanto, para el mercado.

La intervención del Estado se considera legítima sólo para desarrollar las políticas puntuales que compensen a algunos sectores sociales necesitados; así pasa la educación a ser concebida como auxilio social, y deja de ser un derecho humano y un proyecto de dimensión universal y ciudadana.

El capitalismo persigue el beneficio, este es su objetivo principal. Por ello necesita crecer continuamente y obtener más beneficio. Para el capital financiero la educación mundial representa el último gran mercado, un fabuloso tesoro que se cifra en 2 billones de dólares al año según la UNESCO y este es

un succulento pastel al que no está dispuesto a renunciar. Este nuevo mercado no se asalta inmediatamente, sino que se ha generado un proceso sutil y progresivo que va adquiriendo pequeñas partes del pastel y del sentido común, convenciendo y avanzando, poco a poco, coordinando acciones y discursos.

La forma más directa de constituir un mercado de la enseñanza consiste en fomentar el desarrollo de un sistema de escuelas privadas o de privatizar en parte o en su totalidad las escuelas públicas existentes. El resultado de estas políticas, ya aplicadas en diferentes países como Zambia, donde se ha introducido una «tasa para usuarios» de la educación siguiendo el consejo del Banco Mundial, ha sido desastroso: incremento del analfabetismo, aumento de la segregación social, enormes índices de abandono escolar y aumento de la desigualdad social.

Los últimos datos en España indican que no es un mal negocio. Según el Instituto Nacional de Estadística en el curso 2009-2010, en plena época de crisis, la enseñanza privada generó unos beneficios corrientes de 674 millones de euros, un 13,1% más que en el curso 2004-2005, fecha del anterior estudio. En concreto la enseñanza privada no universitaria incrementó sus beneficios un 7,4%, mientras que la educación privada universitaria lo hizo en un 32,1% en el mismo período. El grueso del negocio lo genera la enseñanza privada no universitaria (el 72,7% del total) y el 80% de los alumnos que reciben estas enseñanzas lo hace en centros privados concertados, es decir, subvencionados con dinero público, la mayoría de ellos de carácter religioso.

De 2005 a 2010 la financiación pública de la enseñanza privada ha crecido un 30%, en claro detrimento de la educación pública, que viene soportando recortes tras recortes en todas las etapas educativas. Así la enseñanza privada no universitaria recibió subvenciones de 2.411 euros por estudiante en el curso 2009-2010, lo que representa un crecimiento del 29,8% en comparación con la encuesta de 2004-2005. Además el estudio revela que las familias pagaron una media de 1.541 euros por alumno en concepto de enseñanza en etapas no universitarias.

Estos datos ponen de manifiesto el creciente negocio de la enseñanza privada, y especialmente de la concertada, que a pesar de recibir financiación pública para impartir las enseñanzas que concerta, grava a las familias con cuotas abusivas, seleccionando así al alumnado que las puede pagar, a la vez que se lucra indebidamente.

La concertación de la escuela privada

La libertad de enseñanza reconocida por la Constitución Española se concreta en la existencia de centros privados que puedan dar una alternativa al sistema educativo que proporciona y gestiona el Estado y las diferentes administraciones. Para dar forma a esta red alternativa, el legislador estatal, competente para establecer los marcos generales de actuación, desarrolló en las diferentes leyes las normas a las que los centros privados deben someterse si

quieren poder ejercer dicha libertad consiguiendo que el Estado reconozca y homologue sus actuaciones.

Pero en una interpretación abusiva de este derecho de creación de centros, en la LODE se reconoce a la ciudadanía la posibilidad de elegir entre dos redes financiadas con fondos públicos, con lo que se quiere confundir el derecho a crear centros privados con el de las familias a recibir una ayuda pública para elegirlos, lo que en modo alguno está en nuestra Constitución ni en el derecho comparado.

El texto constitucional establece que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita, pero no indica que el Estado esté obligado a otorgar gratuidad a la educación en aquellos centros privados por el simple hecho de que las familias elijan un centro distinto del creado por los poderes públicos. Así lo ha dejado asentado el Constitucional en sentencias como la 86/1985, según la cual «los recursos públicos no han de acudir, incondicionalmente, allá donde vayan las preferencias individuales».

No obstante, la Constitución Española establece que los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca. La legislación posterior dio forma a los conciertos educativos para poder lograr la extensión de la escolarización a toda la ciudadanía en las etapas obligatorias en un momento en el que la red pública existente se mostraba insuficiente. También se regulaban las condiciones que deben cumplir los centros privados para gozar de financiación pública. Y algo que podía haberse quedado en una política puntual para hacer frente a las necesidades coyunturales, cristalizó como una opción alternativa a la red pública.

De lo anterior se desprenden dos consideraciones: que los centros privados podrán obtener financiación pública si cumplen los requisitos y los condicionantes establecidos para ello por los poderes públicos, quienes deberán establecer la inspección de los centros privados que obtengan financiación pública para constatar que los fondos se aplican a garantizar la gratuidad de la enseñanza en dichos centros en igualdad de condiciones que en los centros públicos. En caso de incumplimiento, estos fondos serán retirados.

Lo cierto es que en España el proceso de financiación pública de escuelas privadas se consolidó con los gobiernos de Felipe González. Se extendió y amplió durante los gobiernos conservadores, se ha mantenido en la última etapa socialdemócrata y se ha multiplicado con los nuevos gobiernos de la derecha. Algo parecido ha sucedido con la situación de privilegio de la Iglesia católica en la financiación de sus centros privados, justificándola por la existencia de un Concordato firmado con el Vaticano en tiempos de la dictadura franquista —que supone, sólo en centros escolares, la cesión de más de 3.500 millones, más otros 600 destinados al profesorado de religión u otros docentes en centros concertados.

Superados los 25 años desde que se estableciera tal estado de cosas, el resultado actual es que los centros privados reciben financiación pública hasta el extremo de que el concepto de centros sostenidos con fondos públicos es literal, ya que muchos de ellos desaparecerían inmediatamente si no la recibieran.

Pero no se cumplen los requisitos en muchos de sus extremos, sobre todo en lo relativo a la escolarización sin discriminación y a la igualdad de oportunidades. Por ello, algunos de los responsables directos del establecimiento del régimen de conciertos han reconocido expresamente el error: no haber fijado una temporalidad para usar dicha red sólo mientras que la pública se extendía hasta garantizar una plaza pública a todo el alumnado escolarizable.

En todo caso, los requisitos para los conciertos no se refieren sólo a aspectos «formales»: metros cuadrados de las instalaciones, titulación del profesorado, ratio, etc., o normas de admisión idénticas a las públicas. También se refieren a aspectos de contenido o materiales: los centros deben ser compensadores en el gasto –recibir más el que menos tiene– y admitir alumnado inmigrante y de minorías, algo que no hacen, ya que son los centros públicos quienes los escolarizan en un 80%. Los centros privados concertados están, en su inmensa mayoría, en los núcleos de población con más renta o en los barrios más poderosos socio-económicamente de las grandes poblaciones, con lo que destinar fondos a estos centros los separa de su finalidad.

Se produce así un proceso continuado de privatización silenciosa y gradual del sistema educativo mediante la extensión de los conciertos. Actualmente se ha alcanzado una situación en que prácticamente toda la enseñanza privada se encuentra concertada. Y lo más significativo es que el 63% de este sector privado corresponde a centros docentes de la Iglesia católica, que constituyen un auténtico subsistema consolidado y con gran poder.

Sin embargo, los centros educativos de Finlandia, que aparece en los últimos 14 años como el país con mejores resultados académicos en los informes PISA, son prácticamente todos públicos, sólo el 7% del alumnado está escolarizado en la escuela privada. Si en la UE la enseñanza secundaria privada (básicamente financiada con recursos públicos) es del 15,1%, en España alcanza el 30,6% en la ESO, el 10,6% en Bachillerato y el 21,8% en FP de Grado Medio (2009-2010). Y en algunas de las comunidades que han tenido gobiernos conservadores el porcentaje en la ESO supera ya el 50% (País Vasco).

Se está acabando así con un sistema público de calidad y se está convirtiendo en un sistema subsidiario de una enseñanza privada –sostenida, eso sí, con fondos públicos y reservada a la formación de las futuras elites–. La función subsidiaria de este sistema público sería la formación básica de los sectores sociales desfavorecidos.

Consolidar esta doble red (pública/privada concertada) supone admitir el primer y más importante mecanismo de segregación social del sistema educativo. Significa también renunciar al concepto de enseñanza como bien público al que se debe acceder digna, universal y gratuitamente.

La libertad de elección de las familias

Los partidarios de la privatización aluden a la «libertad de elección». Las familias tienen derecho a elegir el centro que quieran, se argumenta, principio

que parece razonable. Otra cosa es que se pretende equiparar la preferencia de elección de colegio con un derecho fundamental.

El doble principio constitucional del derecho a la educación y la libertad de enseñanza no se refiere en ningún momento a la preferencia de elección de centro educativo. Hace referencia a la capacidad de creación de centros o a la libertad de cátedra. La libre elección de centro escolar debe entenderse como una manifestación de preferencia particular y de renuncia expresa a una plaza pública, no como un pretendido derecho que el Estado debe garantizar, a cargo de fondos públicos y al margen de toda planificación educativa.

El problema comienza cuando se persigue extender y consolidar la enseñanza privada concertada y garantizar la elección individual bajo las condiciones de un «mercado libre». Como dice Gimeno Sacristán (1998): «detrás de muchos argumentos a favor de la libre elección, más que fervor liberalizador, lo que esconden los privilegiados es el rechazo a la mezcla social, a educar a los hijos e hijas con los que no son de la misma clase».

Así entendida, la libertad de elección es un privilegio y no un derecho de todos, además de una estrategia para situar la educación dentro del proceso de privatización del mercado. Para ello se usan dos estrategias fundamentales: los conciertos con centros privados (se financia directamente a los colectivos empresariales y religiosos que hacen la oferta) y los cheques escolares (se financia indirectamente la oferta a través de la demanda de las familias o estudiantes).

En ambos casos, se parte del supuesto de que la *libre* elección de las familias *premiar*á a las mejores escuelas, las cuales tendrán mejor presupuesto porque atraerán más alumnado. Se argumenta que las escuelas mejorarán así su calidad porque tratarán de diferenciarse para conseguir más alumnado. Se afirma que, a largo plazo, sólo sobrevivirán las que sean capaces de captar mayor cantidad de alumnado. De ahí la propuesta de hacer zonas de escolarización únicas que abarquen un territorio extenso para que las familias puedan elegir el centro en el que escolarizar a sus hijos e hijas.

Lo cierto es que no todas las familias tienen los mismos medios y oportunidades para la elección de una «buena escuela», ya sea pública o privada, es decir, que no hay tal mercado supuestamente libre. El capital económico y social se convierte en capital cultural a la hora de la elección. Está demostrado que, incluso en igualdad de condiciones económicas, las estrategias de elección son muy distintas según el nivel cultural y la situación social.

Otro factor que influye es la definición y construcción social de lo que sea una «buena escuela». Las distintas investigaciones ponen de manifiesto que el telón de fondo de la matriculación en la enseñanza privada es la mayor posibilidad que ofrece de promoción y estabilidad social en el imaginario de las familias que la eligen, aludiendo al «prestigio» que conlleva para ellas el que sus hijos e hijas estudien en centros privados. Si en las encuestas destaca la percepción de la enseñanza pública como tolerante, pluralista y libre, en la privada se destacan fundamentalmente sus instalaciones y medios materiales, así como sus mayores garantías de futuro éxito social. Por tanto, «no cabe hablar de calidad de la enseñanza, sino de calidad social de la clientela» (Feito, 2002, 121).

Siendo razonable que todas las familias puedan acceder al centro educativo que deseen, no puede plantearse la eliminación de la programación general de la enseñanza en lo que a la red de centros se refiere, sin ponerse en peligro el propio derecho globalmente considerado y sin perjudicar a unas familias para beneficiar a otras. Las preferencias de las familias no pueden ser atendidas de forma ciega por la administración educativa, que está obligada a regular la situación con una baremación razonable que respete criterios pedagógicos y equitativos que beneficien a los menores.

Los informes internacionales dejan clara la consecuencia de una política de escolarización inadecuada por el motivo que nos ocupa. Por ejemplo, el informe de la OCDE denominado *Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*, indica claramente que «...Proporcionar plena libertad de elección de escuela a los padres puede dar por resultado la segregación de estudiantes según sus capacidades y antecedentes socioeconómicos, y generar mayores desigualdades en los sistemas educativos. Los programas de selección pueden diseñarse y gestionarse para equilibrar la elección mientras limitan su efecto negativo en la equidad....».

Con este modelo de escolarización queda en el olvido un fundamento básico para la educación, que no es otro que procurar el progreso de todos y no el de unos pocos. Algo que no puede suceder cuando el centro que recibe más demandas es quien, en definitiva, elige a sus clientes y no al revés, porque establece una serie de criterios para «discriminar» quién accede y quién no; es lo que pasa actualmente en España con la escuela privada concertada: la posibilidad de elegir al alumnado, sin que les impongan tener que aceptar a aquel con dificultades de aprendizaje, con necesidades educativas o de minorías y migración, que acaban estando mayoritariamente (el 80%) en los centros públicos.

La investigación de los últimos quince años no muestra precisamente que el sistema de cheques o bonos escolares y la elección de escuelas privadas favorezcan una educación mejor y más equitativa para todos los niños y las niñas, sino que, más bien, provocan la redefinición y restricción de los fines de la educación, la segregación y el aumento de la estratificación social, el drenaje de recursos desde escuelas públicas ya empobrecidas hacia las escuelas privadas, con frecuencia religiosas, y la conversión de la educación en un negocio, perjudicando aún más a los grupos menos favorecidos.

III. La educación inclusiva

La escuela inclusiva es la que considera la diversidad como una fuente de riqueza y aprendizaje. Esto supone potenciar estrategias metodológicas (trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo, etc.) y formas de organización escolar (agrupamientos heterogéneos, tutorías compartidas y entre iguales, asambleas escolares, etc.) que estimulen el desarrollo de prácticas educativas que lleguen a todo el alumnado, reorientando las escuelas en comunidades de aprendizaje que respondan positivamente a la diversidad.

Las reformas educativas inclusivas deben tratar de construir una escuela que atienda no sólo a las necesidades «especiales» de algunos alumnos, sino a las de todo el alumnado. Un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad a la diversidad de necesidades de todos y cada uno (Lipsky y Gartner, 1996).

La inclusión es un proyecto global que afecta a la institución en su conjunto. Los planteamientos inclusivos entienden que las dificultades de aprendizaje tienen que ver con la forma en que las escuelas están organizadas, con las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se priorizan, con la cultura escolar contenida en el currículo que dista mucho de ser un resumen representativo de la sociedad diversa de la que surge. De acuerdo con esto, es imprescindible transformar la escuela globalmente para que todos puedan caber y ser atendidos.

La atención a la diversidad o la escuela para todos y todas

Tendemos a considerar que lo «especial», lo que se sale de la «normalidad» (la «norma» establecida) ha de ser cuestión de «especialistas»: aulas de educación especial, especialistas de compensatoria, etc. Es aquí donde frecuentemente se han quedado los planteamientos de integración, a pesar de los inicialmente establecidos. Es más, se considera que si no se les dotara de especialistas se les estaría perjudicando porque no tendrían la atención adecuada dado que el niño o la niña estarían «perdiendo el tiempo», pues «en clase no hay tiempo, ni materiales, ni medios».

El problema, como plantea claramente Echeita (2006), es el de un sistema educativo que se muestra, hasta la fecha, incapaz de promover el aprendizaje y la participación de todo el alumnado sin recurrir a la discriminación y segregación de una parte. Sea esta en forma visible a través de apoyos, grupos o centros

especiales, o de forma invisible cuando se trata de alumnado que aunque esté escolarizado en centros ordinarios, no participa, no es valorado por sus iguales y no aprende lo que podría aprender si existieran otros modos de enseñar y de organizar la enseñanza.

Han fracasado las adaptaciones curriculares: sacar al niño del aula con un «especialista» que le «da más de lo mismo» pero a un «nivel más bajo», según describe buena parte de esos mismos especialistas. Como prevención puede darse una intensificación de los apoyos en primaria, pero en secundaria los programas de integración, a la hora de la verdad, han producido escasos o nulos cambios en los centros respecto a su proyecto educativo, su organización y funcionamiento o sus prácticas de enseñanza. De ahí que se ha ido consolidando la necesidad de cambiar el discurso de la integración por otro nuevo: la inclusión.

Hablar de educación inclusiva supone un cambio drástico en la forma de entender las prioridades curriculares y organizativas de los centros. El primer cambio es que este planteamiento no se dirige al alumnado «diverso», ni a los centros que tienen «alumnado diverso», sino que está dirigido a todo el alumnado y a todos los centros.

Por lo tanto, todas las estrategias que pensemos, todas las acciones que planifiquemos, deben incluir a todos y todas: los que son diversos por sobredotación, los que son diversos por dificultades en el aprendizaje, los que son diversos porque hablan otros idiomas o tienen otra cultura, los que son diversos porque... simplemente son diferentes. El alumno «medio» no existe, todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas son diferentes. Supone un reto, nos obliga a pensar cómo utilizar metodologías y formas de organización que tengan en cuenta y sirvan para incluir a la totalidad.

El papel de la orientación educativa

La orientación educativa tiene como función principal garantizar la educación integral del alumnado, facilitando los procesos de madurez personal, social, académica y profesional. Interviene esencialmente asesorando a la comunidad educativa, especialmente al profesorado, sobre cómo atender a la diversidad del alumnado, personalizando los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la transición entre etapas y niveles, y entre el sistema educativo y el mundo laboral. También es un recurso para toda la comunidad educativa a la que ofrece asesoramiento, coordinación y apoyo especializado en situaciones concretas.

Dada la complejidad de sus funciones debería contar con una amplia gama de profesionales de diferentes perfiles (pedagogía terapéutica, logopedas, profesores de compensatoria, y profesorado técnico de servicios a la comunidad que son trabajadores y trabajadoras sociales), pero también incorporar nuevos perfiles como son profesionales de educación social y mediadores interculturales.

Hay que resaltar entre las múltiples funciones la coordinación de la acción tutorial. Es evidente que es difícil hablar de educación de calidad sin un buen trabajo tutorial. La tutoría ayuda a la individualización de los procesos educativos, la mediación entre profesorado-alumnado y familias, coordinar al profesorado que interviene en cada grupo, trabajar la convivencia, el desarrollo personal y la toma de decisiones, las técnicas y estrategias de estudio adecuadas, etcétera.

Pero aunque este principio está recogido en la legislación, no siempre se reconoce y se compensa esa labor, en horas o en retribuciones. Por ejemplo, en algunas comunidades se ha reducido el tiempo de las tutorías para atender al alumnado y a las familias. A veces incluso se pretende suprimir en la práctica al considerarlo un espacio no lectivo –algo que, sin embargo, no ocurre en los centros privados concertados, lo que da idea del golpe buscado a la educación pública, al ser este un elemento sustancial de calidad de los centros públicos frente a los privados–. Se ha demostrado que una buena orientación personalizada y en grupo-clase aumenta la vinculación entre el alumnado y el profesorado y ayuda a mejorar el rendimiento académico.

También afecta de manera decisiva a la calidad la educación emocional del alumnado, el saber gestionar su capacidad de libre decisión en un mundo complejo y su desarrollo integral como persona. Desde una perspectiva global los procesos de orientación también deben poner en relación la construcción de la persona con el cambio y la mejora social.

El servicio de Orientación es, por tanto, decisivo en el buen funcionamiento del centro. Quizá por ello, desde la lógica de los que quieren debilitar la educación pública de calidad, se intentan ataques indisimulados hacia la función orientadora, reduciendo recursos y suprimiendo programas y equipos.

La incorporación del alumnado de origen extranjero

Nos encontramos con un sistema educativo sorprendido ante la evolución creciente de la escolarización de alumnado extranjero, sin contar con respuestas suficientemente válidas. Hassan Arabi, del Observatorio de la Comunidad de Madrid contra el Racismo y la Xenofobia, afirma que en las aulas de infantil los alumnos extranjeros no presentan muchos problemas «para» el profesorado, puesto que «no obligan a casi ningún cambio en la actitud y el método del profesor o profesora». Con los de primaria, los problemas que se plantean se resuelven rápidamente debido a la edad y su capacidad de aprendizaje e integración en el grupo.

Los problemas, según este experto, están en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Los alumnos que llegan a España con edades comprendidas entre 10 y 16 años, con desconocimiento de la lengua, con una realidad y un entorno social nuevos, son las verdaderas víctimas del actual sistema educativo. Estos alumnos, en la mayoría de los casos, abandonan sus estudios porque se sienten incapaces de seguir el ritmo de sus compañeros, son ridiculiza-

dos y se creen inferiores al resto del grupo, lo que provoca inseguridad y una autoestima muy baja. Pensemos que, como señala Jordan (1999), los estudiantes minoritarios identifican al profesorado como personas muy significativas, de forma que su autoconcepto está en gran medida determinado por cómo ellos sienten que sus maestros y maestras les perciben. De tal forma que las expectativas previas del profesorado sobre este alumnado pueden convertirse en profecías autocumplidas del tipo «este chico no podrá llegar al nivel... con el retraso que trae».

Sin embargo, según los estudios que se han hecho recientemente (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Gairín e Iglesias, 2010), muy pocos profesores proponen acciones interesantes para atender la diversidad. Una parte del profesorado considera la presencia de inmigrantes en las aulas como un «problema» y una fuente potencial de conflictos, cuando no como un entorpecimiento de la marcha general de la clase, empleando sustantivos como «incapacidad» y «frustración», algo que responde a su falta de preparación para afrontar la realidad multicultural. Porque la mayoría del profesorado en activo no ha sido formado para trabajar en una sociedad culturalmente heterogénea.

La solución que se ha planteado por las administraciones educativas es enviar profesorado de compensatoria a los centros con mayor concentración de inmigrantes. Dicha solución no hace más que agrandar el problema y seguir la «política del avestruz». Primero, porque favorece guetos de población inmigrante en determinados barrios o colegios, lo que dificulta la integración de estas personas. Y, finalmente, porque la respuesta a la diversidad y al multiculturalismo con especialistas hace que el profesorado ordinario tienda a lavarse las manos delegando sus responsabilidades a los expertos, profesorado de compensación educativa o de apoyo.

Las propuestas de actuación educativa compensatoria habitualmente van en la línea de crear «programas específicos de aprendizaje». El problema es que si se educa al alumnado por separado, se restan oportunidades para fomentar su competencia social para cooperar con otros alumnos y alumnas diferentes, y se favorece la conformación de entornos sociales potencialmente fragmentados. Educar por separado, para después convivir juntos, parece a todas luces un contrasentido.

La educación intercultural

Cuando se analizan las diferencias en el seno de las sociedades, fácilmente se deduce que todos y todas somos diferentes y que las diferencias (de sexo, de religión, de hábitat, etc.) constituyen la verdadera «norma», la auténtica realidad. Desde este enfoque se llega a la conclusión de que todos somos sujetos de una educación intercultural o educación para la ciudadanía mundial en el contexto de una sociedad multicultural, mestiza.

Desde esta perspectiva, reconstruir el currículo es participar en la construcción activa de un mundo más justo y solidario. No es un fin en sí mismo sino

un requisito para avanzar en el respeto a unos Derechos Humanos construidos entre todos y válidos para todas las personas.

Su objeto, por lo tanto, ya no serán sólo los hijos de inmigrantes o de minorías étnicas, sino todo el alumnado, toda la comunidad educativa y social del entorno. Conlleva la reorganización de los centros y la introducción de cambios en los contenidos que se imparten, los cuales deben incorporar conocimientos relativos a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos y alumnas, a los diferentes valores, percepciones y bienes culturales. Supone un cuestionamiento del etnocentrismo y tiende a la búsqueda de puntos comunes y de lugares de encuentro para fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todas las personas se vean representadas (Martín Rojo, 2003). Implica la relativización de todas las culturas, en especial de la propia, el descentramiento cultural, en la perspectiva de construir una cultura común y socializar para vivir en sociedades multiculturales y democráticas. Educar a partir del otro, de la otra, es el nuevo paradigma educativo.

El objetivo de una propuesta curricular intercultural debería ser comprender la realidad desde diversas ópticas sociales, políticas y culturales, ayudar al alumnado a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar y cuestionar su propia cultura y la de los demás. El currículo ha de ser una oferta cultural válida para todo el alumnado.

Incluye la clarificación y evaluación de los propios valores y creencias, la eliminación de los prejuicios raciales y los estereotipos y el reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural. Para realizar esto es necesario un cambio radical de la concepción de la educación y del currículo, que considere la diferencia cultural como un bien en sí mismo. Pero, como dice Mary Nash (1999), la pedagogía de la interculturalidad no se limita, ni mucho menos, al ámbito de la escuela, sino que implica a la sociedad en su conjunto en una dinámica relacionada con la justicia social, el desarrollo de la ciudadanía, la democracia participativa y la eliminación del sexismo.

La educación para la igualdad

Trabajar la igualdad entre hombres y mujeres en la escuela es fundamental en muchos planos: los derechos humanos, la justicia social, el crecimiento personal de todos, etc. Es necesaria una práctica activa y reconstruir un currículo que integre la perspectiva de género. Lo que ocurra en el sistema educativo tiene una profunda relación con la posición de las mujeres en el conjunto del sistema social, o en otros subsistemas de cada sociedad. De hecho, el sistema educativo actual cumple eficazmente su función de reproducción de los valores sociales dominantes de una sociedad patriarcal.

La reducción interesada de las reivindicaciones feministas a la obtención de la igualdad político-jurídica en el ámbito social ha implicado trasladar la responsabilidad de las desigualdades actuales desde el sistema patriarcal a las propias mujeres «porque no se esfuerzan lo suficiente». Parecía no ser ya una

prioridad esta dimensión en el proceso de socialización formal de las futuras generaciones, hasta que la violencia machista ha cobrado tantas víctimas que se ha convertido en un clamor popular (esencialmente de mujeres) atajar este «genocidio» silencioso. Y se ha vuelto a poner la mirada en la cultura patriarcal como sustrato esencial de esta violencia y en la educación como uno de los puntales esenciales para el cambio.

Tanto las niñas como los niños crecen aprendiendo a reconocer y aceptar la importancia de lo masculino, otorgando legitimidad a la «norma del padre» (significado literal de patriarcado). Dado que el entorno social habitual en el que se desarrollan valora esencialmente a aquellas personas que poseen poder económico, político, social, a quienes tienen autoridad y prestigio, valoran a los hombres, que son los que concentran en sí mismos estas características. De ahí que valoren en consecuencia sus cualidades específicas, sus actividades y su trabajo. Lo femenino, en comparación, se devalúa (Barragán, 2005).

El enfoque de género supone, al igual que la perspectiva intercultural y la inclusión, desenfocar o descentrar la mirada habitual, y aprender a mirar desde otra perspectiva. Pero sobre todo enseñar a mirar a nuestro alumnado desde esa otra mirada diferente.

La consecuencia del androcentrismo de la cultura que vivimos es la invisibilidad de las mujeres y de sus acciones en la historia y en las ciencias sociales, la opacidad del lenguaje respecto de la existencia de mujeres. Por ello, el objetivo fundamental a conseguir en la etapa de educación obligatoria es la visibilización de las mujeres, de su participación en la vida social y de su contribución histórica al avance de la humanidad, construyendo, por consiguiente, un modelo cultural alternativo al modelo androcéntrico.

Ya no se trata sólo de evitar el sesgo de género en la elección de estudios profesionales, generando un sistema que permita a las chicas abrir el abanico de opciones posibles y realizar una elección libre de prejuicios de género, sino que también se trata de revalorizar, en el conjunto de la sociedad, los trabajos «tradicionalmente considerados femeninos», de modo que adquieran un mayor prestigio, que se considere seriamente su aprendizaje dentro del sistema educativo y que sean presentados a los chicos como opciones profesionales interesantes.

Para que la escuela deje de ser transmisora de desigualdad es necesario que cambie la cultura que transmite, tanto en su forma escrita y oral como en los valores y las prácticas que circulan a través del sistema educativo y que a menudo sólo se hacen patentes a través del análisis del currículo oculto. Por eso es necesario que haya de forma permanente, en la administración educativa y en los propios centros, una serie de medidas que desvelen esta desigualdad y que impliquen su corrección (Subirats, 1998), así como un compromiso activo y continuado tanto, o más, de los profesores como de las profesoras en ello.

Para modificar el fuerte carácter androcéntrico que siguen manteniendo los libros de texto escolares se necesita no sólo que sea puesto de manifiesto, sino también generar conocimientos de carácter alternativo sobre temas de mujeres, que realicen la crítica del androcentrismo en la ciencia y rescaten las figuras

y trayectorias de mujeres, tanto respecto de las mujeres ilustres como del conjunto de las mujeres.

La finalidad a la que se debe tender, como concluye Subirats (1998), es que los valores tradicionalmente atribuidos a las mujeres y denominados «femeninos» puedan convertirse en prácticas universales. Por ello, es necesario cambiar el modelo de masculinidad, y abrir a los chicos el acceso en su proceso de socialización a esas capacidades consideradas tradicionalmente femeninas.

La equidad y la excelencia

Una educación inclusiva, intercultural y coeducativa se enmarca en un horizonte de igualdad de oportunidades, de equidad, de atención a la diferencia desde una perspectiva de justicia social. ¿Tiene sentido en este marco hablar de excelencia?

La educación pública es la de todos y todas y para todos y para todas. Para ello tiene que ser universal, gratuita y atender a la diversidad, desde la equidad y la justicia social.

El carácter universal y gratuito es fundamental para asegurar el acceso de toda la población a la educación. Pero hay que distinguir la igualdad de la equidad. Si la igualdad es dar a todos las mismas posibilidades, la equidad supone dar a cada alumno la ayuda según sus necesidades. Y la equidad es un concepto más justo porque no se trata de un privilegio ni de decir «café para todos», sino del derecho a la compensación del desequilibrio. Como no partimos todos de las mismas condiciones (socioeconómicas, culturales, familiares...), si no contamos con un sistema que nos garantice las mismas oportunidades es absurdo hablar de igualdad. Por ello es profundamente injusto defender privilegios hablando de «excelencia», que no es otra cosa que elitismo.

La escuela pública debe funcionar desde la diversidad para construir una sociedad solidaria y cooperativa. No hay que olvidar que el modelo educativo se corresponde con el modelo social y político, el tipo de ciudadanía, la cohesión social y la calidad de la democracia. La clave para que la escuela sea inclusiva es atender la diversidad de todo el alumnado, tanto al que tiene necesidades educativas especiales, descompensación social o familiar, como al de altas capacidades. Por ello necesita más recursos e inversión.

El modelo inclusivo responde a un modelo más justo. Además, está comprobado que tiene un mayor éxito global, demostrándose que los resultados y la convivencia son mejores si la educación es inclusiva y los grupos son heterogéneos. La convivencia en la diversidad nos enriquece personal y académicamente. Todos los niños y niñas tendrán un desarrollo integral más positivo si conviven de forma natural en la diversidad. Siempre que segreguemos habrá un desajuste en el desarrollo personal. Por ejemplo, un alumno de «excelencia» en cuanto a las notas, puede desarrollar actitudes prepotentes y despreciativas hacia los demás; un alumno con dificultades académicas tiene el derecho a tener como compañero o compañera a un alumno o alumna con

expediente escolar brillante, consiguiendo sinergias que serán provechosas para ambos.

Pero al calor de los recortes neoliberales en la educación, se está produciendo un proceso de deterioro del servicio público educativo que atenta contra la equidad y la calidad educativa. La lógica del sistema es ¿para qué vamos a invertir más en educación cuando tenemos un mercado de trabajo con mucha mano de obra precaria y poco cualificada y se van del país los jóvenes bien formados? Coherentemente con este modelo laboral y social se pretende que el sistema educativo introduzca elementos de segregación, para que la calidad sea para determinados sectores del alumnado, pero que acaba degradándose para la mayoría. Lo llaman «excelencia», pero la excelencia sin equidad es puro elitismo.

Las vías para la segregación son diversas, pero todas rompen el principio de igualdad y de justicia social. La existencia de una doble red de centros públicos y privados, muchos de ellos financiados con fondos públicos (concertados) selecciona al alumnado con las aportaciones económicas llamadas *voluntarias* que rompen el principio de gratuidad. Se escolariza de forma desequilibrada en la doble red, de tal forma que una gran parte del alumnado de origen inmigrante y el de necesidades educativas especiales va a los centros públicos, sin que los centros privados concertados participen en el esfuerzo al escoger su alumnado con diversas triquiñuelas.

Otras fórmulas de segregación son, por ejemplo: el modelo de bilingüismo, los bachilleratos y los centros de excelencia que se aplican en algunas comunidades, el uso sesgado de las pruebas diagnósticas, y las propuestas de una ESO más selectiva.

En cuanto al bilingüismo hay que decir que es bueno mejorar la competencia en idiomas en España, que sea un objetivo educativo y que se invierta en ello. Pero para todo el alumnado, porque cuando es para un 15-20% en algunos centros se está hablando de otra cosa. Sin entrar en los problemas que genera en los derechos adquiridos del profesorado, lo realmente importante son los criterios pedagógicos y el derecho a la educación. El coste para todos los demás alumnos es demasiado alto y la calidad de los contenidos generales también se resiente. Los expertos ofrecen otras soluciones para el aprendizaje de idiomas para todos y que pasan por más horas, más prácticas, desdobles, profesorado de apoyo, y dotación de material. Todo ello sin fomentar la negativa competencia entre centros y profesorado.

El bachillerato de excelencia que, en algunas comunidades autónomas como la de Madrid, se ha empezado a implantar, consiste en seleccionar a un grupo de alumnos por sus altas calificaciones y agruparlos en centros experimentales, en una clara concepción elitista. En vez de apostar por la mejor escuela pública posible, se utiliza el dinero de todos en la llamada *excelencia* de unos pocos, al tiempo que se recorta la inversión educativa. Supone un claro desarraigo del alumnado que participa en el programa y la principal crítica radica en la creación de grupos homogéneos de supuestos alumnos excelentes, separados de su contexto social y de sus redes de relaciones personales, que estudiarán en un

clima de competitividad extrema y que restan riqueza y diversidad en sus centros de origen y les empobrece a ellos. No obstante, muchos alumnos con expedientes brillantes han declinado participar en estas experiencias segregadoras seguramente preocupados, ellos y/o sus familias, por la posibilidad de asumir riesgos innecesarios y perjudiciales en su proceso formativo.

En esa misma línea se sitúan las propuestas que desde el Ministerio de Educación se formulan para el futuro. Son el cambio de los criterios de titulación en ESO, para que no se pueda obtener el título con alguna asignatura suspensa o las reválidas a final de etapa. Cuando con el argumento de la calidad se propone endurecer la selección del alumnado, con separaciones más tempranas o endureciendo los requisitos para poder titular en la Educación Secundaria Obligatoria, se olvida que es una etapa donde, según los modelos europeos, debe prevalecer su carácter inclusivo en vez del selectivo. Ya vendrán las barreras en las etapas postobligatorias.

La clave es elegir entre una escuela segregadora o inclusiva, aunque los términos se asocian erróneamente a calidad o a fracaso. Si la educación inclusiva es la que intenta atender a todo el alumnado, no podemos hablar seriamente de inclusividad si no se intenta rescatar al tercio de jóvenes con los que está fracasando la escuela.

IV. El currículo educativo

El currículo escolar actual: troncalidad u optatividad

El debate sobre el currículo ha estado presente en las últimas reformas educativas. También ha aparecido, bajo una forma más tradicional, en las críticas a estas reformas de movimientos corporativos que, bajo la defensa de las Humanidades, reclamaban, simplemente, una vuelta al pasado en el peso horario de determinadas materias (Latín, Griego, Filosofía...). Así se ha planteado la reforma actual del PP que, como ya comentamos, quiere volver a lo que los sectores neoconservadores consideran «lo básico»: cálculo, lectura, informática e inglés.

Los cambios inducidos por las reformas se han producido tanto en la concepción del currículo, como en el contenido, demasiado tradicional, de este. Al inicio de la reforma educativa durante el periodo democrático actual –que se materializó con la LOGSE, pero que estuvo presente en la década precedente con la reforma experimental–, la nueva terminología referida a «conceptos, procedimientos y actitudes» supuso un nuevo y fuerte impulso en la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje. No han corrido, desgraciadamente, la misma suerte los cambios referidos a las competencias básicas, cuya capacidad para mejorar la educación está aún latente y está siendo más que discutida. Esta concepción de las competencias tiende a analizar hasta el detalle los contenidos de la enseñanza y traducirlos en «conocimientos prácticos». Parecen formar parte de una estandarización pedagógica que se considera fuente de eficacia. El peligro es que no sólo pueden tecnificar y burocratizar la enseñanza, sino que establecen de manera progresiva una afinidad con el mundo de las empresas para la definición de los perfiles de los empleos y de las listas de competencias elaboradas por estas para seleccionar y reclutar la mano de obra. En definitiva, parece que permiten articular racionalmente la «gestión de los flujos escolares» con la gestión de los recursos humanos en la empresa.

Sin embargo, sí que se ha asumido mayoritariamente –con las excepciones de siempre– el que las comunidades autónomas tengan un papel relevante en la configuración del currículo y el porcentaje que les está reservado no ha sido cuestionado en las leyes.

Lo que no se ha consolidado plenamente, o al menos no en el nivel que se contemplaba en la ley, es la amplia competencia del claustro de cada centro, para definir, adaptar, contextualizar, es decir, cerrar el currículo fijado en la

normativa. Dicho avance se frenó muy pronto al cuestionarse que la norma sólo se refiriera a mínimos de etapa, dejando a los centros la distribución de los contenidos dentro de esta, lo que conllevaba una posible diversidad de material escolar, es decir, de libros de texto de apoyo: ¡con las editoriales hemos topado!

Por último hay otro par de debates recurrentes cuando se habla del currículo. De un lado el referido a las materias que deben componerlo y al contenido de estas; de otro lado, al peso de la optatividad dentro del currículo. En general, las materias tienen unos contenidos excesivos, especialmente referidos a conceptos, y una organización de los mismos sumamente academicista, favoreciendo al alumnado más proclive a estos contenidos y con expectativas de estudiar bachillerato y en la universidad; recordemos que a esta acude menos de un tercio del alumnado de las edades correspondientes.

La optatividad expresa la posibilidad de que los estudiantes o su familia, hagan pesar sus gustos, intereses y expectativas en la configuración del currículo. Se oponen a ella quienes quieren presentar alternativas cerradas (itinerarios, vías, niveles...) con el criterio de unos pocos, para que sólo sobre ellos elija el alumnado. En la optativa, el alumno elige la materia sin más consecuencias que el cursarla. En el itinerario, la materia o grupo de materias es elegido por el administrador de la educación y el alumno que curse esta materia o materias se mete en un camino de difícil retorno. Los críticos con las optativas lo hacen con el argumento de que eran muchas, con contenidos poco relevantes, caras de impartir y rechazadas por el profesorado. Un análisis de la base de datos de optativas de la ESO en su implantación mostraba varias evidencias que desmentían los anteriores supuestos: la diversidad de nombres escondía muchas veces una misma materia (por ejemplo, la introducción a la informática); el número de optativas por centro no era excesivo ni sufría grandes variaciones entre estos: abundaban las optativas de iniciación profesional en los IES con FP; su impartición no las hacían más gravosas que otras materias; la disponibilidad del profesorado a elaborarlas y ofrecerlas era encomiable; la valoración del alumnado y sus familias, alta. Pero en nombre de la imposición de itinerarios u opciones cerradas, las optativas deben reducirse drásticamente según la propuesta actual de reforma.

Otra cosa es la necesaria flexibilidad del currículo, especialmente en la finalización de la etapa obligatoria. Las últimas modificaciones (pruebas libres, PCPI de dos años, etc...) van en esa dirección, pero debiera también llegar a los alumnos de 2.º de ESO, curso que, para algunos de ellos, es el último y terminal. Irse del sistema educativo después de haber llegado a 2.º de ESO y haber probado sólo la repetición como medida de calado, no parece la mejor formación para hacer frente a la vida laboral y social.

Los itinerarios educativos

El debate sobre los itinerarios educativos está vinculado, como acabamos de ver, al de la optatividad. Esta supone primar la elección del alumno, que

debe estar bien informado. En cambio, los itinerarios suponen combinaciones de materias más o menos cerradas, fijadas por la administración educativa, encaminando al alumno por un camino de difícil retorno. El debate se plantea cuando tratamos de fijar la etapa o edad en la que deben plantearse los itinerarios así definidos: ¿En la enseñanza obligatoria? ¿En el bachillerato?

Originariamente, la reforma regulada con la LOGSE reconocía posibles itinerarios en el bachillerato, pero el debate se planteó cuando –con la LOCE, art. 26– se pretendió implantar estos en la ESO. La LOE habla de vías en bachillerato (art. 34.4). El borrador de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) habla de itinerarios ya en 3.º de la ESO. El que los itinerarios conduzcan a una misma titulación reduce el carácter limitativo de los mismos, pero el que estos se anticipen a 3.º de ESO y tengan el nombre de las futuras opciones académicas o profesionalizadoras, sitúa al alumnado en una encrucijada de caminos de la que salen perdiendo valor formativo de una enseñanza obligatoria y les fuerza a anticipar una decisión que tiene un mayor sesgo social cuanto antes se produzca.

Se está produciendo así una tendencia a abandonar de forma gradual la enseñanza en grupos de alumnado de capacidades diversas y la reaparición de distintas formas de división en grupos homogéneos. Los gobiernos conservadores de todo el mundo, y muchos de tendencia socialdemócrata apuntados al neoliberalismo, están intentando, una y otra vez, aplicar esta estrategia, ya sea solapadamente (repetición, opcionalidad), o de forma explícita (itinerarios). El argumento inicial que emplean para justificarlo es la supuesta «bajada de nivel» que conlleva la heterogeneidad de las clases diversas.

Lo que unifica ideológicamente a los autores y autoras neoliberales y neoconservadores es la denuncia de la «uniformidad», presentada como un insoportable «igualitarismo», en nombre de la libertad y la diversidad de los talentos naturales. La diversidad y la diferencia del alumnado hacen que sea ineludible, desde su óptica, la educación separada. Se trata de sustituir un «sistema educativo centralizado y burocratizado» por una enseñanza pluralista y diversificada, en la que cada uno tendrá la posibilidad de seguir a su ritmo la vía que ha elegido.

Los gobiernos conservadores, denominan a esto «sistemas de oportunidades de calidad», basados en itinerarios curriculares distintos y separados, que conducen a vías diferentes: hacia la Universidad, hacia la formación profesional o hacia el mundo laboral. Frente a la comprensividad, este es un sistema de especialización temprana que prepara a cada grupo para una salida profesional diferente adecuada a la demanda del mercado de trabajo. Es esa demanda del mercado la que establece el tipo de educación que se les va a ofertar. Así se incrementará sustancialmente la población con bajo nivel de cualificación, que el mercado estará esperando con los brazos abiertos. No olvidemos que, tras la insistente llamada a valorar la enseñanza profesional y su promoción publicitaria como salida profesional inmediata, se asiste a una tentativa de reducción del tiempo de estudio de los jóvenes en su mayor parte procedentes de la clase obrera.

Las protestas contra la comprensividad provienen de este sector que considera un error hacer compartir aulas a alumnado con muy diferentes rendimientos académicos. De acuerdo con esta postura simplemente sucede que aproximadamente a los catorce años de edad el alumnado manifiesta distintos intereses y parte de estos alumnos no desea aprender lo que la ley establece para los niveles obligatorios. Dado que no quieren estudiar, la alternativa es separarlos del resto del alumnado –los que sí quieren estudiar– e introducirlos en programas alternativos o simplemente expulsarlos.

Se trata de un tipo de explicación que se remite en exclusiva a la culpabilización de las víctimas, alegando su manifiesta falta de voluntad para seguir estudiando y el consiguiente boicoteo del normal desarrollo de las clases por parte de esos estudiantes. Se remite así la justificación a la mera voluntad del alumnado. Simplemente sucede que unos quieren estudiar y otros no. La escuela oferta una cultura –la cultura sin más– de la que unos desean disfrutar y otros no. La conclusión lógica de esta postura es que no todos los ciudadanos y ciudadanas están en condiciones de alcanzar los objetivos que marca la ley para la educación obligatoria y que no hay nada que hacer con determinado tipo de alumnado, los denominados «objetores escolares» (Feito, 2002).

Las «verdades» tan simples suelen ser peligrosas. Sólo si analizamos a fondo la relación entre origen socioeconómico y resultados académicos podemos sacar conclusiones un poco más complejas: el fracaso escolar no es genético, sino social.

La práctica de la segregación por itinerarios es absolutamente cuestionable, no sólo ética, sino también pedagógicamente. Tenemos que tener en cuenta que, como desarrolla Fernández Enguita (2004), donde quiera que ha habido agrupación o especialización se ha podido demostrar la existencia de una sobrerrepresentación de las minorías, el alumnado procedente de familias de clase obrera, etc., en los itinerarios de carácter práctico-profesional o de ritmo más lento. El resultado ha sido la segregación pura y dura. 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.

Pedagógicamente la separación en itinerarios es completamente contraproducente para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para mejorar el sistema educativo. Lo explica Andreas Schleicher, director del Programa PISA a partir de los datos internacionales: En Alemania, Austria o Hungría, donde al alumnado se le separa a los diez u once años, se produce una gran disparidad entre el rendimiento de los estudiantes. Además, ninguno de estos países tiene un alto rendimiento académico. Es difícil juzgar el potencial de una persona a una edad muy temprana. El alumnado que está en los peores itinerarios acaba atrapado en un círculo vicioso del que no puede escapar el resto de su vida. Se observa además que los niveles más bajos de rendimiento suelen correlacionar con alumnado con unas desventajas sociales bastante marcadas. La idea de estos sistemas es agrupar a los estudiantes según su capacidad, pero lo que ocurre en la práctica es que acaban agrupados según su procedencia social: así, mien-

tras el 87% del alumnado de centros públicos pertenece a familias con nivel socioeconómico medio, medio-bajo o bajo, en los centros privados concertados el 72% procede de familias con nivel alto, medio-alto o medio (TNS-Demoscopia, 2004).

La mayor parte de las investigaciones (Eric Roca, 2012) plantean que la escuela debe tener hasta los 16 años los mismos objetivos para todo el mundo, un tronco común que garantice que se adquieren las mismas competencias básicas. Está claro que los expertos y expertas apuestan por un modelo comprensivo, propio de los países nórdicos, más eficaz tanto para los que tienen alto rendimiento, como para los que encuentran mayor dificultad. Esto se logrará con estrategias de orden pedagógico, no con la segregación.

El abandono escolar temprano y el fracaso escolar

Desde la perspectiva de un análisis social de la educación, uno de los indicadores más importantes del rendimiento escolar es el referido a la tasa de Abandono Educativo Temprano (AET).

La debilidad en la escolarización en las etapas postobligatorias (Bachillerato y Formación Profesional) continúa siendo el talón de Aquiles de nuestro sistema educativo y está, evidentemente, detrás de la alta tasa de AET. España duplica la media de los países de la UE. Se trata del porcentaje de jóvenes de 18 a 25 años que han dejado de estudiar y carecen de un título postobligatorio. Este colectivo lo componen, por igual, tanto los que no consiguen el título de la ESO, como los que, consiguiéndolo, han dejado de estudiar sin alcanzar otra titulación. Este abandono educativo es considerado temprano puesto que, en la sociedad en la que van a vivir estos ahora jóvenes, será requisito imprescindible un nivel formativo superior para un mínimo desarrollo personal o para su incorporación al mundo del trabajo.

Para la población adulta (de 25 a 64 años) poseer un título postobligatorio ha sido la titulación mayoritaria sólo desde 2007; antes la mayoría de esta población tenía, como máxima titulación, una de nivel inferior. Pero la sociedad no se conforma con esto para sus jóvenes y demanda, para todos, una titulación postobligatoria. En la década de 1990 a 2000 se redujo esta tasa en 10 puntos porcentuales, es decir, pasó de un AET cercano al 40% a otro del 30%. La década de 2000 a 2010, ha sido una década perdida para esta batalla, reduciéndose en tan sólo 1,1 puntos porcentuales. Ni siquiera el impacto en esta tasa de los jóvenes extranjeros (inmigrantes) –que no tuvieron tiempo ni oportunidad para pasar por los centros educativos para mejorar su nivel educativo– es una excusa para este mal dato, que sigue siendo malo para todos los españoles aunque haya tenido un descenso muy notable durante el periodo democrático presente.

La rigidez del sistema educativo al terminar las enseñanzas obligatorias, corregida tardíamente con los Programas de Diversidad Curricular y los PCPI; el fracaso al finalizar Primaria y en 1.º y 2.º de ESO (curso del que salen

del sistema educativo con 15 o 16 años) son circunstancias que concurren a potenciar el AET; el raro, ineficiente y excesivo recurso a la repetición de curso; el requerimiento de jóvenes sin cualificar desde un mercado laboral con empresas de escasa productividad, así como la poca valoración de los títulos por parte de las empresas; la propia falta o escasez de plazas en la FP de grado medio, particularmente de las familias profesionales más demandadas; todo ello está detrás de la persistencia de los malos datos en este indicador.

La crisis económica y social actual ha ayudado –debido a la falta de alternativa laboral y a la mayor motivación que supone ahora el reconocimiento de los estudios– a reducir el valor de este indicador, pasando del 28,4% en 2010 al 26,5% en 2011.

Está resurgiendo un discurso peligroso y alarmista que insiste en que no se puede seguir manteniendo por más tiempo sistemas de protección social y apoyo para aquellas personas que «no quieren hacer nada por sí mismas» y sólo se «aprovechan» del sistema. Hemos de darles la oportunidad de esforzarse, dicen, de enfrentarse «cara a cara» con el mundo real cuanto antes para que reaccionen y se comprometan con su propio futuro, tomando las riendas de su destino, o forzarles a ello «por su propio bien». Lo hacemos por «ellos», por su bien y su desarrollo personal, y también por el beneficio de la comunidad: no podemos seguir manteniendo con el esfuerzo de los demás a un grupo de «zánganos» y «zánganas». Nadie se pregunta por la desmotivación de algunos alumnos y alumnas, simplemente se les acusa de vagos y de irresponsables que «vienen a calentar la silla» o a molestar a los demás.

Esto se debe en buena medida a que el actual énfasis puesto en la «excelencia» ha modificado el discurso educacional de manera que, una vez más, el bajo rendimiento que era interpretado, al menos parcialmente, como un fallo de las políticas y prácticas educativas severamente deficientes, actualmente es atribuido en forma creciente a un fracaso del propio estudiante. Son el alumno y la alumna quienes tienen la responsabilidad personal de esforzarse.

Frente al análisis de las causas estructurales que están provocando que determinados sectores sociales estén abocados sistemáticamente al fracaso (reproduciendo y manteniendo la división de clases sociales a través de la escuela), estas reformas conservadoras culpabilizan del fracaso a los alumnos, debido a sus «dificultades de aprendizaje». El «mal alumno» aparece ahora como la causa de buena parte de los males de la escuela. Por eso, sus propuestas insisten en el esfuerzo del alumnado, en su control a través de más pruebas, más disciplina y más ambiente de estudio y exigencia.

Las soluciones mágicas se concretan en una cadena de control y exigencia jerárquica, de arriba hacia abajo, y toda ella centrada en el «eslabón más débil»: de la Administración hacia los centros (centralizando y controlando la gestión de los directores y directoras); de la dirección hacia la comunidad (para imponer disciplina, control y cumplimiento de la normativa establecida); del profesorado hacia el alumnado (para controlar y transmitir conocimientos, separando a quienes presenten problemas); del alumnado hacia sí mismo (que tiene que inbuirse de la cultura del esfuerzo y auto exigírsela); de las familias a los alumnos/as

(para hacerles respetar las normas del centro)... De esta forma, las «víctimas» que fracasan se convierten en culpables de ese fracaso, sobre los que se centran todas las exigencias. El sistema queda impune.

Por supuesto que todos estamos de acuerdo en la necesidad del esfuerzo. El problema es cuando la receta se centra únicamente en el esfuerzo del alumnado. No sólo por la simpleza y tosquedad del análisis, 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.

La repetición de curso

El sistema educativo español tiene muchas singularidades y una de ellas es el uso de la repetición de curso, es más, se puede decir sin ningún género de dudas que se realiza un abuso absolutamente injustificado del mismo. En el fondo, la repetición de curso no es más que la demostración evidente del fracaso de un modelo educativo que, en lugar de poner los medios para conseguir el éxito escolar de todo el alumnado, busca siempre vías para desahuciar a todo aquel que se salga de los parámetros de la media esperada al no llegar a los niveles de evaluación prefijados. Aunque aparentemente supone una segunda oportunidad, se utiliza para sacar de un grupo a quienes no pueden, aparentemente, seguir el ritmo colectivo.

Sin embargo, ni es una segunda oportunidad, ni una motivación o facilidad para reaccionar. Simplemente se trata de hacer pasar una segunda vez al alumnado por el mismo proceso realizado el curso anterior, sin cambios significativos que puedan aportarle valor añadido y nuevas expectativas que favorezcan la recuperación del ritmo y la motivación. La única diferencia palpable es que el alumnado repetidor se insertará en un nuevo grupo de alumnos diferentes y tendrá, en muchas ocasiones, nuevos docentes. Ello puede abrir nuevas posibilidades, pero el estigma de repetidor pesa demasiado.

Como dice Barry McGaw, director de Educación de la OCDE, «es raro que haya gente que defienda que la única forma de motivar a los alumnos sea amenazándoles con la repetición. Hay países con buenos rendimientos donde los alumnos no repiten. Porque no aprendemos en bloques de tiempo de un año. Y repetir es como decirle a una persona que tiene que repetir todo un año de su vida. Es mejor decirle: “esta vez no has llegado, pero vamos a asegurarnos de que la próxima vez sí lo harás”. Los que defienden la repetición creen que esta es una forma de tener altas expectativas, y, sin embargo, es una manera muy poco eficiente» (entrevista en *El País*). La propia OCDE, en su documento *Superando el fracaso en la escuela*, pone de ejemplo a España, donde la mitad de los repetidores no obtuvieron el título correspondiente; a la vez que señala el riesgo de que la repetición «refuerce las desigualdades educativas».

Parece que la mayoría de expertos cualificados están de acuerdo en que el sistema de repetición de curso no mejora las condiciones de quienes repiten.

Al contrario, provoca sentimientos de fracaso y pérdida de autoestima, ruptura de relaciones sociales, aumentando los conflictos entre docentes, alumnado y familias y causando selección social. Acaba afectando a la confianza del alumnado en su capacidad de aprendizaje, provocándole un sentimiento de incapacidad adquirida en sus propias posibilidades. Realmente lo que se intenta conseguir con la repetición es homogeneizar en edad y capacidades académicas a la clase que se queda sin esos alumnos y alumnas que repiten, algo que algunos «docentes», especialmente en secundaria, reclaman con insistencia. Finlandia, los países nórdicos, Japón, Irlanda y Reino Unido, donde la repetición es excepcional, no por ello bajan sus niveles ni tienen menos calidad.

Sin embargo, la repetición es la medida educativa más destacada en nuestro sistema educativo. ¿Qué consecuencias tiene esta situación?

- es una medida cara: su coste, sólo para la ESO alcanza los 2.100 millones anuales y supone el trabajo de 35.000 profesores en 14.500 grupos; en la ESO el 24% de los alumnos están por encima de las edades correspondientes al curso, todos ellos repetidores;
- es una medida que impide que accedan a otras medidas educativas (programas de diversificación curricular, de alto éxito) quienes ya acaban 2.º con 16 años y salen del sistema sin perspectivas; hay un 12% de alumnado de 16 años desescolarizado;
- es una medida que carga en exceso la responsabilidad del fracaso en el alumnado (y su familia) y reduce el papel del profesorado al de un mero notario del nivel alcanzado por el estudiante: si no llega, repite. Detrás de ese porcentaje de alumnado que ha titulado y no quiere seguir estudiando está habitualmente un historial de repeticiones;
- es una medida ineficiente: se usa cuando los problemas son difícilmente resolubles, sin estar al final de una escala graduada de medidas, incluso más económicas y menos traumáticas;
- produce más fracaso: en los indicadores de PISA, si quitamos a los repetidores ¡mejoramos 100 puntos!, superando ampliamente la media;
- está en la base de nuestro estancamiento y fracaso en la AET, y en las bajas tasas de escolarización en las enseñanzas postobligatorias;
- obliga a crear una ESO de *segunda oportunidad*, como los Centros de Enseñanza de Personas Adultas, en los que un tercio de su alumnado tiene menos de 24 años y un 18% menos de 19 años;
- además hay ejemplos cercanos del fracaso de esta medida: la ruptura del Primer Ciclo de la ESO y su conversión en dos cursos que se podían repetir independientemente, duplicó la repetición y no mejoró, en absoluto, los resultados en 4.º de ESO.

¿Qué alternativas hay frente a la repetición? El necesario cambio debe venir de la formación del profesorado en la aplicación de otras estrategias, empezando por medidas de apoyo y refuerzo en Infantil y Primaria que eviten que nadie se quede rezagado ni tenga secuelas en 1.º y 2.º de la ESO por deficien-

cias en etapas anteriores; los programas de diversificación en la ESO, PROA, refuerzos, apoyos, etc., también van en esa dirección, pero el camino es largo, aunque merece la pena.

La educación finlandesa nos ofrece una experiencia de éxito basada en principios contrastados: igualdad de oportunidades educativas para todos sin distinción alguna; coeducación activa, consciente y sistemática; gratuidad absoluta; ninguna separación por niveles en ningún eslabón educativo; fuerte proceso de cooperación entre niveles educativos y otros agentes sociales; apoyo individualizado educativo y social al alumnado con dificultades de aprendizaje; una evaluación pensada en términos de desarrollo personal, que no incluye ni clasificaciones del alumnado ni tests para seleccionar; profesorado en permanente formación; y una aproximación socioconstructivista a la tarea de enseñar. Apenas existen diferencias de nivel entre los centros educativos. Si el colegio está enclavado en un barrio con problemas sociales ya de partida recibe más presupuesto que otros. Una labor conjunta de familias y profesorado que se esmeran por enseñar a sus hijos e hijas y alumnado para el que lo más importante no son los resultados, el éxito individual, sino la solidaridad y el éxito colectivo. El modelo finlandés se basa en el fomento de la solidaridad, rompiendo el modelo competitivo: «Si alguna de nosotras no ha tenido tiempo de estudiar suficiente o hay algo que no entiende, las demás se lo explicamos. Cuidamos unas de otras... Si algún compañero se siente cansado y no tiene ganas de seguir todos los demás le animamos y tratamos de ayudarle», dice una alumna del estudio PISA (2005). Los alumnos están de los 6 a los 16 años en la misma escuela y es difícil encontrar a alguien que acabe sin título.

Los «deberes» para casa

Los deberes escolares, o como ahora hemos venido en denominarlos *el currículo del hogar*, son una costumbre arraigada en el sistema educativo español. Venimos de un sistema educativo muy deficiente, que hasta hace poco más de tres décadas sólo se ocupaba de educar adecuadamente a sectores minoritarios. Baste recordar que, entonces, sólo 2 de cada 10 niños llegaban a cursar estudios de secundaria y el porcentaje en estudios superiores era muy reducido.

En el sistema educativo anterior, con insuficiencia de medios y de desarrollo de la tarea educativa y dejada en manos de la Iglesia católica y de las instituciones privadas, sólo quienes tenían un aporte significativo externo alcanzaban estudios medios o superiores. Es decir, las familias eran conscientes de que su apoyo era decisivo para el futuro de sus hijos e hijas. Las familias más acomodadas tenían profesorado particular en sus domicilios, precursores de las academias privadas que luego se desarrollarían para cambiar la visita individualizada a los domicilios para ir a un formato más rentable empresarialmente hablando. El resto de familias, quedaban limitadas a los conocimientos que pudieran tener.

Esta situación hace que sea abismal la brecha entre el alumnado que tiene un entorno familiar favorable para poder realizar sus tareas educativas y el que no lo tiene. La obligación de atender dichas tareas fuera del centro educativo es, en sí misma, generadora de desigualdades y responsable de buena parte del fracaso escolar. Las tareas educativas, al menos las fundamentales, deben quedar resueltas dentro del centro educativo, siendo las complementarias, las añadidas de forma voluntaria, las que puedan desplazarse al ámbito familiar.

Asociado a esta sobrecarga del tiempo escolar, uno de los aspectos menos conocidos del proceso solapado de privatización de la educación reside en la expansión de la «segunda escuela», lo que se ha denominado «la educación en la sombra», las clases particulares. Millones de alumnos en todo el mundo siguen un itinerario escolar paralelo en el marco de una formación privada de pago que ha adquirido las dimensiones de un vasto mercado. Este fenómeno, no sólo cuestiona la labor docente del propio sistema educativo, sino que tiende a transformarlo. Los efectos se manifiestan no sólo en las desigualdades entre el alumnado (quien puede y quien no lo puede pagar); sino también en el propio contenido de los conocimientos (se valoran las materias más rentables en términos económicos de promoción profesional y social); en el desarrollo de mentalidades consumistas; en las formas de aprendizaje (método mecánico, comprensión superficial, culto a la eficacia y a la rapidez). Se pone así en marcha una «verdadera industrialización de la formación».

Pero el tema de fondo es: ¿quién en su sano juicio puede justificar un horario de 6-7 horas lectivas diarias más 3 o 4 de extraescolares y deberes en casa? ¿Dónde queda el tiempo de juego libre, la autonomía de organizar el tiempo y el espacio? ¿Es el niño, o joven escolar, un boletín de notas andante? ¿No cierra esta visión su desarrollo integral? Y lo peor de todo: esta presión de familias y profesorado es «por su bien». Al menos reflexionemos sobre el modelo y vayamos construyendo alternativas más humanas.

La enseñanza religiosa confesional en las aulas

La escuela pública no puede considerarse como tal sin garantizar el respeto hacia todos los ciudadanos y ciudadanas. Ello supone buscar lo común a todas las personas en función de los valores que consagran los derechos humanos y exige que todo aquello que nos separa a unos de otros quede fuera de la escuela pública. No es posible garantizar ese respeto sin garantizar la laicidad del sistema educativo público, es decir, sin dejar fuera del mismo cualquier atisbo de adoctrinamiento ideológico, ya sea este político-partidista o religioso.

La pedagoga, y cristiana, Marta Mata hablaba muy claro sobre el laicismo: «laico es lo que corresponde al terreno de lo humano, no de lo divino». Laicismo y democracia para ella eran sinónimos. La mezcla del poder temporal y divino se resquebrajó con la Ilustración y la Enciclopedia, libro básico para la Escuela en Francia. El discurso de Condorcet hablaba de una sociedad regida por los Derechos de los Ciudadanos y basada en la Ciencia que ha logrado la Hu-

manidad. Los dogmas, sean del tipo que sean, deben quedar fuera del ámbito escolar. La escuela laica no es antirreligiosa, simplemente defiende unos valores morales que puedan ser de todos y para todos.

La enseñanza religiosa confesional en las aulas es claramente diferente de la enseñanza de las manifestaciones culturales derivadas de las distintas religiones a lo largo de la historia. De esta se encargan –por ejemplo, en los centros de Secundaria– el profesorado de Latín y Griego (cuando traducen *Las metamorfosis* o explican mitología), o el de Historia en cualquiera de las épocas, o el de Filosofía cuando trabajan con los textos de Agustín de Hipona o Tomás de Aquino, o el de Artes Plásticas cuando lo hacen sobre monumentos de arte sacro, etc... De la religión confesional se encarga una persona cuyo único requisito formal, para la administración educativa, es haber sido designada por el responsable de la religión confesional de que se trate (el obispo, o el correspondiente en la religión musulmana, judía, ortodoxa, etc.). Lo que vamos a comentar ahora se refiere sólo a la presencia de esta religión confesional, que tiene, en su definición, un claro ánimo proselitista.

Es conveniente aclarar las bases de este hecho. En primer lugar la presencia de estas asignaturas no responde al derecho a la educación del alumnado, sino al que tienen las familias a que sus hijos e hijas sean educados en la confesión religiosa que las familias decidan, según el art. 27.3 de nuestra Constitución. La inclusión de este derecho a la enseñanza confesional de una religión, en el artículo referido al derecho a la educación, no le da ningún valor educativo. Una persona puede desarrollarse plenamente como tal educándose en los valores y principios que se fijan en ese art. 27 y se amplían en las leyes educativas, sin que siga a ninguna religión confesional; y también si sigue una de estas. Esta mezcla de derechos es corriente en la ordenación constitucional.

No es casual la ubicación, en el art. 27, del derecho de los niños a recibir la educación confesional que digan sus familias. Con todo, en este artículo no se dice como en el Acuerdo Iglesia/Estado español, heredado de la dictadura franquista, que tal adoctrinamiento deba hacerse en los centros escolares. El que la educación confesional sea una asignatura equiparable a las demás asignaturas fundamentales y deba incluirse en los planes de estudios, es una expresión de un Acuerdo entre un «supuesto» país y España, suscrito en las postrimerías de la dictadura y, aunque repetido en otras leyes orgánicas, susceptible de modificación o supresión. Esta última opción es la más razonable: que se imparta, aunque pudiera ser en los propios centros educativos, fuera del horario escolar.

Pero la sociedad va por delante de las leyes. La lógica secularización de la sociedad española hace que los porcentajes de quienes reclaman una enseñanza confesional caigan año tras año. En los centros públicos, ya no son mayoría, ni en la ESO (40,6%), ni en el Bachillerato (25,6%); sólo ocurre en Primaria que, en el curso 2009-10, lo solicitaba un 68,6%. En el conjunto de los centros, el alumnado de Bachillerato para el que las familias solicitan esta enseñanza confesional supone el 41,1% y el 54,4% en la ESO. Esta tendencia seguirá en aumento, pues las comunidades autónomas que mantienen cifras altas

de religión confesional (Andalucía, Castilla-La Mancha, Extremadura y Murcia) tienen aún un mayor recorrido por hacer para situarse en los porcentajes de otras que tienen, en general, mejores indicadores educativos.

Todo ello a pesar de la presión que se ejerce en la ordenación académica contra de quienes no solicitan una religión confesional: en el tiempo que sus compañeros y compañeras están cursándola, no pueden hacer algo de interés ni algo más descansado, pues se privaría de ello a los que están en ello. Menos aún pueden no hacer nada, pues es interpretado como un regalo para ese alumnado.

Las familias tienen derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, pero nada obliga a que dicho derecho deba garantizarse inserto en la educación formal, debiendo desarrollarse en el ámbito no formal, por pertenecer al ámbito privado de la familia y por su decisión personal de relacionarse con determinados colectivos y asumir sus postulados.

akali

V. La autonomía y organización democrática de los centros

La ley establece que los centros docentes deben tener un espacio propio de autonomía organizativa, curricular y de gestión. Esto debe permitirles adaptar el modelo escolar general establecido legalmente para toda la educación pública al contexto social en el que se ubica cada centro concreto, a las características de su alumnado, facilitando así que se desarrollen proyectos educativos de centro adaptados a las necesidades educativas reales y participados por la comunidad educativa. Dicho de otra manera, los centros deben tener autonomía para que la comunidad educativa que los compone consensúe y establezca, conjunta y democráticamente, las principales líneas educativas del Proyecto Educativo del centro. La autonomía de hecho debe ser el fruto de un proceso de construcción a través de la participación, compromiso y formación de toda la comunidad educativa.

La Constitución Española establece en su artículo 27 el derecho a la participación efectiva de la sociedad en el sistema educativo. De su plasmación expresa, así como de la existencia del derecho a participar en los asuntos públicos de forma directa o a través de los representantes que se elijan, se deriva que los ciudadanos y ciudadanas puedan y deban participar en ello, teniendo diferentes vías. El cauce más estructurado ha sido a través de los Consejos Escolares, aunque su organización, en cuanto a la diferencia de porcentaje en la representación, ha hecho que las familias y el alumnado miren con cierta desconfianza o desmotivación sus aportaciones, puesto que la propuesta del claustro de profesorado acaba siendo la que tiene más posibilidades de ser aprobada. Además, con las últimas reformas que han convertido los consejos escolares en órganos meramente consultivos y no decisorios, se ha perdido la poca capacidad de participación democrática que vehicularon en algún momento.

No obstante, también se ha potenciado la participación de forma indirecta incorporándose en asociaciones de alumnado o de familias, sindicatos o por medio de partidos políticos, integrándose en los mismos o simplemente ejerciendo su derecho al voto de forma individual. También a través de las reuniones con los tutores y tutoras, o las Asambleas que se convocan en los centros educativos.

Pero la participación efectiva en el ámbito de lo público debe ir mucho más allá de los aspectos puramente formales. Construir entre todos lo que es de todos exige un sistema de relación entre los ciudadanos y ciudadanas, y los sectores a los que pertenecen, que asegure que la intervención en los asuntos públicos tendrá resultados reales en su desarrollo.

Si una de las finalidades esenciales de la educación es formar para una ciudadanía democrática, esto se tiene que traducir en la organización y funcionamiento de las escuelas, en coherencia con los valores sociales que se preconizan. Esto implica que todas las personas que están implicadas directamente en la escuela, incluidos los y las estudiantes, tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones sobre lo que se va a aprender y cómo se hará, así como la forma en que se organizará el centro. Esto incluye también a las familias y a otros miembros de la comunidad educativa.

Pero esta posibilidad de participación democrática apenas se ha desarrollado por parte de las administraciones educativas. Además, en las últimas reformas educativas se está reorientando el sentido de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros educativos, hacia la falsa «autonomía financiera y de gestión de personal», en clara imitación del modelo de las empresas privadas.

La autonomía que se reclama pedagógicamente debería centrarse en varios ámbitos de actuación. El pedagógico, para adaptar al centro y a la diversidad de su alumnado el currículo, la metodología y la innovación. El de coordinación de la plantilla, con un cupo de profesorado suficiente de todos los perfiles profesionales necesarios y con medidas que faciliten la estabilidad del profesorado en los proyectos educativos innovadores. El organizativo, con estructuras flexibles y adaptadas, y con un funcionamiento participativo en los órganos de gobierno. El económico, de cara a una optimización de la dotación de medios y recursos, suficientes y provistos desde la financiación pública que cubra todas las necesidades del centro.

La autonomía es una aspiración legítima frente a la tradicional centralización y encorsetamiento. Debe tener como objetivo la dinamización y mejora del funcionamiento de la enseñanza pública, no un enfoque conservador dirigido a fomentar la competitividad entre los centros. Pero es evidente que el desarrollo de la autonomía tiene que contar con la colaboración y compromiso de la administración educativa, y respaldada por una dotación suficiente de medios.

VI. La evaluación educativa

En la actualidad existe una confusión interesada y forzada entre la evaluación de los resultados académicos del alumnado y la del sistema educativo. Aunque hablamos de la segunda, nos quedamos sólo en la primera en la mayoría de los casos.

Sin embargo, la evaluación real del sistema educativo exige considerar todos los parámetros posibles, los procesos y los métodos pedagógicos y, como suma de todo, el valor añadido que el sistema educativo aporta a cada alumno. Es decir, la diferencia entre el punto de partida de cada persona y el de llegada, poniéndolo en perspectiva para descubrir en qué medida el logro es sólo del alumno o el proceso de enseñanza-aprendizaje empleado ha influido en el resultado final.

Nuestro sistema educativo ha entrado hace poco tiempo, relativamente, en los procesos de evaluación y debe asumir los que se han implementado y superarlos, introduciendo nuevas formas de evaluar que sean capaces de extraer los datos que aporten información sobre el valor añadido mencionado.

Hasta el momento, los procesos de evaluación se centran principalmente en dos tipos: los que sirven de criba para ir dejando alumnado por el camino si no alcanza los niveles prefijados, y los que buscan datos que avalen las diferentes políticas educativas que desarrollan los diferentes gobiernos. Debemos superar el actual estado de cosas: nuestro sistema educativo no puede seguir avanzando si no hace esfuerzos reales por descubrir sus debilidades y combatirlas.

En este sentido, las pruebas conocidas como PISA –realizadas cada tres años a alumnos de 15 años y de carácter cuantitativo– llevan varios años comparando el alumnado de todos los países que se someten a ellas. Se trata de medir una serie de parámetros en determinadas áreas y comparar los resultados con la idea de que se pueden extraer conclusiones que detecten las deficiencias de cada sistema. En realidad, este enfoque es muy cuestionable. Los datos obtenidos sólo miden el estado puntual de los indicadores, pero no tienen capacidad para medir los progresos de los diferentes sistemas educativos.

La mayoría de las recomendaciones basadas en PISA se admiten como si fueran leyes inexorables, pero no es así. De hecho, todos los datos admiten múltiples lecturas, y eso es lo que hace que un mismo dato pueda ponerse con facilidad como ejemplo de éxito o de fracaso. Esto permite a los gobiernos respectivos poder argumentar lo bien que se encuentran sus sistemas educativos y a la oposición de los mismos justo lo contrario.

La obsesión por establecer comparaciones lleva, entre otras cosas, a elaborar *rankings* en los que se ensalza a los que ocupan las primeras posiciones y se cuestiona injustamente a los que figuran en las últimas. En los *rankings* no se tienen en cuenta los puntos de partida, ni las mejoras experimentadas, ni el valor añadido por el sistema, sólo el resultado final en un día prefijado.

Existen, además, pruebas que determinados gobiernos han puesto en marcha y que buscan elaborar este tipo de *rankings*. Deben ser eliminadas, pues no aportan nada positivo a los sistemas educativos que dicen medir. Sólo sirven para realizar comparaciones entre centros y clasificarlos según una teórica «calidad» de los mismos que no es tal. Desprecian todos los fundamentos de una auténtica evaluación y sólo utilizan los datos obtenidos para fomentar una cultura perniciosa de competitividad entre centros. No buscando una mejora de la calidad del proceso educativo aprendiendo de los que se suponen mejores, sino bascular la escolarización de unos centros sobre otros, con el objetivo final de que algunos sufran un descenso importante como para tener la justificación suficiente de cara a poderlos cerrar. Una estrategia pensada para eliminar parte de la red de centros educativos públicos.

VII. La formación inicial y permanente del profesorado

La LOE (la vigente Ley Orgánica de Educación) exige «formación didáctica y pedagógica de nivel de posgrado» a quienes quieran ser profesores de Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, de Idiomas y Deportivas.

La vigente regulación del máster de formación del profesorado trató de ser un paso adelante, del que llevamos tres cursos de implantación, superando los 39 años de vigencia de la reliquia del CAP (Curso de Adaptación Pedagógica). Sin embargo, con el afán de reducir costes se ha convertido en una versión de CAP tan inútil y mal valorada como el anterior, dejando además fuera de esta formación al profesorado de Enseñanzas Artísticas, de Idiomas y Deportivas.

No sólo buena parte del máster se plantea de forma casi semipresencial y concentrado en charlas bienintencionadas sobre lo que «se debería hacer pedagógicamente», sino que en muchos de estos grados, cuya salida mayoritaria es la enseñanza pública, no hay apenas especialidades, y ni siquiera materias –aunque fueran optativas– que permitan una reflexión teórica y profesionalizadora sobre la que va ser la ocupación preferente de sus estudiantes.

Junto con esta carencia, el verdadero talón de Aquiles del máster son las prácticas. En general, en las regulaciones de las comunidades autónomas se echan en falta criterios claros de selección de los centros donde se realicen las mismas, que deben ser públicos y con un seguimiento y atención real, convirtiéndose en buena parte en un mero mecanismo formal para superar el máster.

Hay que fijar un número máximo de alumnos y alumnas por centro, regular la participación del equipo directivo y del departamento de Orientación en el mismo; apoyar económicamente a los centros involucrados; reconocer a los profesores y profesoras que tutelen las prácticas con la categoría y retribución adecuadas; valorar y premiar su trabajo; regular la figura del coordinador y tutor de la universidad; regular también –haciendo que sea de asesoramiento y no de mero control– la composición de las comisiones que se encargan de los centros. Y, sobre todo, garantizar que el periodo de prácticas empieza *en paralelo* a la formación teórica y no es visto como algo desvinculado de esta y último obstáculo en la misma.

Hay otros asuntos preocupantes. Por ejemplo, el que no aparezca, entre los contenidos prescriptivos del mismo, la formación en atención a la diversidad cultural, la formación en la participación y en la gestión de los centros educativos y en los diversos programas que se llevan a cabo en ellos.

Pero lo que hay que replantear de fondo es el modelo de formación inicial exigido en nuestro país para ser profesor y profesora, especialmente en secundaria. En países que son referencia, como Finlandia, el profesorado de primaria ha pasado seis años por la universidad (6.400 horas de formación) y un profesor de secundaria, tras terminar sus estudios específicos, debe acudir a la facultad de educación y completar otras 1400 horas.

Respecto de la formación permanente del profesorado, es la primera sacrificada en los recortes, especialmente en el caso de gobiernos conservadores. Buen ejemplo de ello son la supresión de la red de Centros de Profesores, la eliminación de especialistas y el caudal de competencia atesorado, la supresión de la inmensa mayoría de fondos destinados a la formación del profesorado y de sus distintas figuras (licencias, permisos, años sabáticos...), la limitación arbitraria de los cursos reconocidos para cumplir con los requisitos exigidos por el complemento de formación (sexenios) o la burocratización de los programas gestionados por las administraciones.

Hemos pasado de destinar a la formación del profesorado una media del 0,7% del total del gasto público en educación en 1999, al 0,5% en 2009, con muy importantes diferencias por comunidades autónomas, situándose a la cabeza en inversión el País Vasco. En los presupuestos generales del 2012 la partida que más cae es la dedicada a formación permanente, que pasa de 52 millones a 4 (-91%). A los escasos fondos se añade –cada vez más– un modelo de gestión privada de los mismos, que impulsa al profesorado a *contratar fuera* la formación, en vez de poder exigirla a la administración. El futuro dirá el coste que pagaremos por este abandono.

La carrera docente

Algunos sectores vienen demandando el reconocimiento y la valoración del profesorado que más se implica y trabaja mediante un sistema de incentivos salariales y profesionales, ligados a la valoración o «medida» de la mejora de su práctica docente. Es lo que se ha denominado «carrera docente», un sistema de promoción profesional con consecuencias retributivas.

Vincular los resultados escolares con las retribuciones docentes, usando incentivos salariales para recompensar mejoras «medidas» según el rendimiento del alumnado se hacía en el siglo XIX en algunos países europeos, donde la remuneración de los docentes de secundaria dependía de la cantidad de alumnado que superaba la correspondiente reválida.

Surgen inmediatamente algunas dificultades y preguntas: ¿en qué consiste la mejora de la práctica docente y laboral? ¿En los resultados del alumnado? ¿En los resultados académicos o procedimentales? ¿En la mejora de actitudes y valores? ¿Cómo se valora y se mide? ¿En función de los resultados de todo el alumnado del centro? ¿De cada grupo? ¿En función de la formación permanente, la participación individual y colectiva en proyectos de investigación, la innovación educativa y de mejora escolar, etc., y de la evaluación voluntaria de

la práctica cotidiana en el aula? ¿Tiene que ver sólo con la retribución o también con la promoción entre cuerpos docentes? ¿Es compatible con el cuerpo único del profesorado?

Los peligros son evidentes: el fraccionamiento del profesorado a través de nuevas escalas retributivas; la creación de nuevos cuerpos docentes; la posibilidad de establecer un sistema jerarquizador para retribuir de manera desigual el mismo tipo de trabajo y grado de responsabilidad. Tengamos en cuenta que los incentivos salariales y profesionales individuales establecen un carácter competitivo y fraccionan de forma jerarquizada al profesorado, lo cual dificulta, cuando no impide, el trabajo en equipo. Además, los planes de innovación y mejora de los centros precisan de la implicación de todo el profesorado, y este compromiso laboral no se puede rehusar, no se puede concebir como un ejercicio de voluntarismo y, por tanto, no debe traducirse tampoco en escalas salariales artificiosas aplicadas, discrecionalmente, sobre una plantilla que es muy horizontal y necesita trabajar en equipo y no competir y fraccionarse.

Pero hay otras dificultades asociadas que suponen aún mayor complejidad. En el trabajo de un centro educativo no se pueden «medir individualmente» los resultados puesto que los docentes que, tomados aisladamente, se considerarían «más productivos», pueden en realidad capitalizar la labor que otros docentes realizan con su propio alumnado. Se ha demostrado que los incentivos al rendimiento tienden a distorsionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque se acaba enfatizando el trabajo y el interés en aquello que es evaluado y valorado. Las escuelas y el profesorado tienen el riesgo de tender a excluir al alumnado de bajo rendimiento, a fin de mostrar mejores resultados. Es imposible establecer la fiabilidad y, por lo tanto, la equidad de las medidas de rendimiento, especialmente a la hora de valorar el contexto sociocultural y económico en el que están trabajando, sabiendo que este es uno de los factores cruciales en los resultados. Y, por último, la incentivación en función de una evaluación indefinida y de la mejora de los resultados forma parte de las prácticas propias del mundo empresarial que las políticas neoliberales pretenden implantar en la enseñanza pública.

Hay sectores del profesorado que apuntan alguna propuesta que puede ser interesante. Que la carrera profesional de los docentes sea voluntaria, individual, evaluable, retribuida, progresiva, pública, independiente de los puestos de trabajo y sin efectos para ocupar los mismos, con efectos exclusivamente económicos, sin cupos y homologable en todo el Estado. Que se fundamente en el reconocimiento del ejercicio profesional realizado, en las actividades de formación permanente relacionadas con la profesión docente así como en la implicación en la actividad del centro mediante la participación individual y colectiva en proyectos de investigación, innovación educativa y de mejora escolar, etc., y en la evaluación de la práctica cotidiana en el aula.

La promoción será abierta, es decir, no habrá limitaciones en cuanto al número o porcentaje de profesorado que quiera y pueda promocionarse. La evaluación profesional tendrá muy en cuenta la diversidad de los centros, la ubicación de los mismos y el origen social y cultural del alumnado. No se va-

lorará exclusivamente en función de los resultados académicos y, en todo caso, se tendrá en cuenta el valor añadido y no el resultado puntual.

En ningún caso debería servir para establecer un sistema jerarquizador que dificulte la cooperación entre un profesorado dividido entre quien evalúa y quien es evaluado, o que genere desconfianza, competitividad y sometimiento a superiores jerárquicos, de los que se espera su evaluación positiva. Además puede tener el peligro añadido de individualizar las negociaciones y fragmentar la capacidad de lucha colectiva y sindical.

La autoridad del profesorado

La autoridad no es un asunto legal: no se refuerza de forma artificial confiando al profesorado por imperativo legal la condición de «autoridad pública». Estas medidas no tienen más objeto que aumentar las sanciones para quienes desafíen esta autoridad, que seguirá siendo la misma.

El poder no lleva implícito necesariamente la autoridad, ya que por mucho que se promulguen leyes y decretos que den más poder, eso no va a garantizar el respeto, el reconocimiento, ni la admiración del alumnado, elementos imprescindibles en los procesos de aprendizaje. La vieja *auctoritas* tiene que ver con el prestigio adquirido día a día, con el respeto social, más que con nuevas leyes.

En la práctica escolar y en la reflexión pedagógica el concepto de autoridad se refiere a una relación de reconocimiento, horizontalidad y apoyo mutuo. Se confiere autoridad a alguien que desde su saber y experiencia ayuda en el desarrollo personal y en el crecimiento de la autonomía plena. Tiene autoridad el maestro o la maestra que construye una relación de confianza, facilita el acercamiento personal y abre posibilidades a la comprensión del mundo y de uno mismo.

No podemos «judicializar» la vida escolar a través de leyes de autoridad que realmente no pretenden formar, sino castigar (ya existe el Código Penal para aplicar sanciones si alguien agrede a un docente en el ejercicio de sus funciones). Las «leyes de autoridad» más bien lo que consiguen es poner trabas al trabajo que en muchos centros se viene realizando para trabajar la convivencia desde una perspectiva democrática, donde todas las personas de la comunidad educativa asuman sus responsabilidades y se impliquen en la prevención, tratamiento y resolución de los conflictos, buscando la formación por encima de la sanción y con enfoque pedagógico.

Además el concepto de autoridad ha cambiado en nuestra sociedad, en la escuela y en la familia. El paso de una sociedad autoritaria a una sociedad democrática exige de quienes ostentan la autoridad establecer unas relaciones diferentes, basadas en el diálogo para convencer y la negociación para resolver conflictos, desde la empatía y dentro de un marco básico de respeto mutuo.

Propiciar un mayor reconocimiento de los docentes desde las instituciones no pasa por ofrecer una nueva figura legal, sino por prestar más apoyo al profesorado, dotar a los centros de más recursos y dar respuestas educativas a los posibles problemas de convivencia, y fomentar la formación en valores democráticos.

VIII. La universidad y la I+D

En los niveles de educación superior aspectos importantes de los programas neoliberales están dominando cada vez más la dinámica de las instituciones universitarias. La cosmovisión neoliberal insiste en que el «Estado mínimo» ha de dar paso a la iniciativa privada, y dejar la educación superior en manos del mercado. Se intenta no sólo reducir el peso económico del sector estatal en la educación, sino también condicionar la financiación pública a la previa obtención de financiación privada (eufemísticamente denominada «externa»), hasta el punto de llegar a convertir esta exigencia en un sorprendente requisito de calidad.

De esta forma, la globalización de la enseñanza superior y su apertura a la competencia, en un contexto de recorte presupuestario continuado, conducen a lo que se ha denominado el «capitalismo académico»: universidades cuyo personal sigue siendo retribuido en una gran parte por el Estado, pero cada vez más comprometidas en una competencia de tipo comercial.

Las demandas empresariales están dominando la reconfiguración del currículo de la educación superior al servicio de una mayor competitividad económica. Otras capacidades que podrían promover una sociedad más justa y mejor van quedando obsoletas y progresivamente obviadas (Barnett, 2001).

La Universidad ya no se plantea, por tanto, como un lugar donde, además de preparar buenos profesionales, se genere y se transmita el conocimiento de forma libre, compartida y gratuita; un espacio de reflexión y pensamiento, de debate y de crítica, y sobre todo un lugar de investigación y discusión acerca de los problemas y desafíos de la humanidad, con el fin de poner todo su potencial al servicio de construir un mundo más justo y mejor. Ha de ser eficaz, rentable y flexible.

Las prioridades de la educación superior

Proporcionar a la industria y a los servicios trabajadores adaptados a las exigencias de la producción moderna se ha convertido en la más importante de las funciones atribuidas a la enseñanza superior. Se desarrolla una nueva retórica sobre los nuevos «desafíos» y escenarios futuros, para obtener una población activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación.

El argumento de la inadecuación del sistema de educación superior al sistema productivo y la necesidad de superar ese desfase poniendo a «la empresa»

QUÉ HACEMOS @_quehacemos
El capitalismo académico amenaza la vida intelectual y aboca a la universidad a producir sólo aquello que la empresa esté dispuesta a pagar.

al mando, ha sido machaconamente repetido desde 1989. Para ello es preciso aumentar la *autonomía* de los centros universitarios y hacerlos competir entre sí. Se produce así una auténtica mutación en la naturaleza y fines de la educación superior que, de formar ciudadanos y ciudadanas provistos de valores, saberes y capacidades al servicio de las necesidades de la sociedad y del avance de la ciencia para construir un mundo más justo y mejor, pasa a subordinarse completamente a la producción de «recursos humanos» dotados de competencias flexibles para adecuarse al sistema productivo y a los valores en la empresa.

Ya no es sólo la progresiva reducción del gasto público, sino la reorientación del mismo. La asignación presupuestaria ya no se hace en función del número de estudiantes, sino según los resultados obtenidos por la institución universitaria. Mientras, se recorta el presupuesto para proyectos «improductivos» de orientación humanística y/o crítica.

Estos recortes han desatado una lucha feroz por obtener presupuesto para investigación, para edificación, y para nuevos programas, lo cual ha provocado que las universidades se adapten cada vez más a las prioridades de quienes las pueden dotar de presupuestos complementarios: corporaciones, fundaciones y otros donantes de la élite.

El concepto de calidad, invocado hasta la saciedad en todos los documentos oficiales, se ha reorientado hacia la «excelencia y distinción», conceptos asociados a selección, competitividad, rentabilidad; términos todos ellos importados del mundo empresarial y aplicados a la gestión de la educación superior. La universalidad propia del conocimiento universitario ha sucumbido al modelo pragmático e instrumental del saber al servicio de la economía.

Este es el modelo que se ha consagrado en el Plan Bolonia.

El Plan Bolonia

El proceso de convergencia europea, que supone crear y consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior armonizando los diferentes sistemas universitarios, denominado coloquialmente «Plan Bolonia» tiene aspectos positivos y un espíritu que seguramente todo el mundo podría compartir: equiparar las titulaciones; aprendizaje más centrado en el estudiante, reduciendo el peso de las clases magistrales; o potenciar la docencia tutorizada y de tipo seminario. El problema de fondo es el marco global en que se inscribe y la filosofía que lo orienta. Porque esta reforma no parece tratar de poner la universidad al servicio de la sociedad para hacerla más justa, más sabia, más universal, más equitativa, más comprensiva, sino adaptar la universidad al mercado, cuyas finalidades no se orientan precisamente hacia la justicia, la comprensividad o la equidad.

Por supuesto, es loable potenciar un aprendizaje más centrado en el estudiante y menos en lo magistral, pero no se ha definido de dónde va a salir el dinero para pagar este desarrollo. Porque para implementar este sistema de formación es necesaria una relación más cercana entre estudiantes y profesorado, grupos

más pequeños, y por tanto, más docentes, cambios en las instalaciones, etc. Es decir, más financiación. Pero si ya se presentaba como una reforma con «presupuesto cero», su aplicación real está a merced de los recortes. La financiación universitaria se pretende a cargo del bolsillo de los estudiantes con la progresiva subida de tasas y con la imposición de la exigencia a las universidades para que consigan financiación externa haciendo sus «productos» más atractivos para el mundo empresarial y financiero. Surge así lo que se ha denominado «capitalismo académico».

Capitalismo académico

La globalización neoliberal necesita el control, no sólo de los mercados y equipamientos productivos, sino también de la ciencia. Inicialmente, este monopolio en torno de la ciencia tomó la forma de control de patentes; esto es, el control sobre los productos de la tecnología científica. Después se convirtió en control sobre el proceso mismo de producción científica, por medio de la investigación industrial organizada y regulada. Finalmente, la innovación se concentra en la transformación de la ciencia misma en rentabilidad empresarial.

En todo el mundo, las universidades ofrecen sus instalaciones científicas y su inestimable credibilidad académica para que las empresas las utilicen: para diseñar nuevos esquís Nike, para evaluar la estabilidad de los mercados latinoamericanos para Iberdrola, para explorar la demanda de los consumidores para ampliaciones de banda de Telefónica o para medir los méritos de un medicamento de marca respecto al genérico.

Los donantes imponen su logotipo en las paredes y el mobiliario, vuelven a bautizar los edificios y promueven cátedras a cambio de una denominación que revela el origen de los fondos, con nombres tan sonoros como la de Cátedra Almirante Bonifaz del Ejército en la Universidad de León, la Cátedra Lego de Investigación sobre la Enseñanza del Instituto de Tecnología de Massachusetts, la Cátedra Iberdrola de Investigación en Dirección y Organización de Empresas de la Universidad Rey Juan Carlos, o la Cátedra Telefónica sobre Seguridad y Productividad de la Universidad de Zaragoza. La investigación que proviene de estas cátedras responde a los intereses de quienes las patrocinan, no sólo porque son quienes las financian y ante quienes hay que demostrar la eficacia de su inversión a través de resultados «tangibles» y que produzcan «beneficios», sino también porque recortan y definen los temas e intereses de las investigaciones, así como las prioridades.

En algunos casos, los fondos aportados por la parte privada limitan abiertamente la libertad de pensamiento y la reflexión crítica, con cláusulas de confidencialidad y de exclusividad, que implican el derecho de impedir o aplazar la publicación de los estudios. De esta forma, el valor mercantil de las investigaciones prevalece sobre su contenido de verdad. La «disciplina por el dinero» que se impone en el mundo universitario, introduce muy serias amenazas en la vida intelectual y el pensamiento, tan peligrosas como las del maccarthismo

ideológico. Porque la penetración de la lógica del beneficio inmediato se produce también en los «cerebros» de las personas investigadoras y universitarias: los rectores de universidad, cuyo papel se parece al de los viajeros de comercio, se juzgan ante todo por su capacidad para conseguir fondos; los investigadores e investigadoras desempeñan el papel de portavoces de los intereses comerciales, inclusive en las revistas más prestigiosas, etc. Esto lleva a que las universidades se vean abocadas a concebir su propia labor como la exclusiva producción de aquellas mercancías por las que las empresas estén dispuestas a pagar.

En coherencia con este modelo privatizador se impone también una forma de gestión de las universidades proveniente del mundo empresarial. Una gestión por objetivos y rendimientos, donde los gerentes tienen una labor primordial en la asignación de recursos, funciones y prioridades de las instituciones universitarias, muy por encima de los propios rectores y de los equipos de gobierno y se elimina la democracia en el gobierno de las universidades.

La investigación

Históricamente España ha sido un país muy dependiente en ciencia y tecnología, pese a tener excelentes científicos como Ramón y Cajal, Severo Ochoa y otros. Tuvo una época dorada durante la Segunda República gracias a los esfuerzos de políticos –y científicos– como Negrín, que afirmaba que «el conocimiento es universal y no tiene dueño», y promovió la movilidad de los científicos a los países punteros. Pero la guerra y la dictadura interrumpieron la modernización. Un porcentaje mínimo de los científicos sobrevivió al exilio y a la depuración, y aunque posteriormente se crease el CSIC, con una estructura autoritaria y controlada por el Opus Dei, la investigación ha sido prácticamente un desierto.

Las cosas cambiaron con la Ley de Ciencia de 1986, que creaba un sistema público como protagonista y que se instrumentaba a través del Plan Nacional de Investigación. La ciencia era parte del Ministerio de Educación (MEC), llegando a tener un ministerio propio de Ciencia y de Investigación. No obstante, los recursos dedicados a la investigación siempre fueron escasos e inferiores a los que destinaban los principales países de la OCDE. Por ello, aunque el discurso político de todos los gobiernos hablaba de cambio de modelo productivo, de la apuesta por la investigación y desarrollo (I+D) o por la sociedad del conocimiento, no se han puesto bases sólidas.

Por otro lado la cultura de las empresas españolas ha sido siempre poco activa en este terreno. A pesar de sus dificultades para competir debidas al bajo nivel de I+D, han preferido acumular y repartir beneficios en vez de invertir en investigación y tecnología, aunque perdieran productividad frente a los países de la Unión Europea y Estados Unidos. Esta actitud empresarial es muy importante y negativa porque lo que no inviertan en innovación para aumentar el valor añadido, presiona a la baja sobre los salarios para mantener la competitividad y los beneficios. Y ello nos hace mantener un modelo productivo poco modernizado por la visión cortoplacista del capitalismo español, que nunca ha

colocado la inversión en I+D como un objetivo empresarial a pesar de las generosas desgravaciones fiscales.

La crisis y los recortes suponen el hundimiento de la inversión en investigación. Y toda la estrategia de Lisboa de la UE que planteaba aumentar la inversión en conocimiento, reforzar la investigación, la formación y la educación se ha ido por la borda. Del objetivo de un 3% del PIB en I+D para 2010 (1% de gasto público y 2% privado), doce años después, no se ha logrado; la inversión sigue siendo muy escasa en educación y muy baja, también, la inversión empresarial en investigación. Era más sólido el sistema público de investigación y muy deficiente el privado. Ahora estamos en un 1,35% del PIB en inversión en I+D, frente a un 1,83% de la media de la UE.

Con los Presupuestos Generales del Estado para 2012 se recorta la inversión en I+D un 25%, bajando a los niveles de 1983. Mientras, otros países mantienen esta partida en plena crisis, por ejemplo Obama en Estados Unidos con un incremento del 10%.

Las consecuencias de los recortes son la reducción de empleo en ciencia e investigación (la oferta pública es cero), la reducción de becas y contratos. Para recuperar a científicos españoles que trabajaban en el extranjero (programas Ramón y Cajal y Juan de la Cierva), los contratos se han reducido casi a la mitad entre 2011 y 2012. Hay varios cientos de investigadores en el CSIC cuya continuidad está en el aire; son investigadores de gran valía que han vuelto al país, pero que si se marchan de nuevo es muy difícil que retornen una segunda vez.

La situación es tan grave para la ciencia y la investigación que veintidós premios Nobel han criticado a España en una declaración pública en Valencia. Además, hay un principio en investigación que dice que hacer ciencia es mucho más que dinero: es tiempo, para consolidar equipos y líneas de investigación y trabajo sistemático, para no quedar descolgados de los procesos de forma irreversible. No sólo se amenaza el futuro de la investigación, sino que se colapsan los largos procesos anteriores que están en marcha y se pierde la inversión realizada.

ajkai

IX. La financiación educativa

Es el primer indicador de la importancia que un país da a la educación. La financiación educativa debe ser suficiente, sostenida y equitativa. En España, nunca se han alcanzado los niveles del 7% del PIB dedicado a gasto público educativo que permitan hablar de suficiencia: la debilidad de nuestra financiación es histórica.

La sostenibilidad parece cosa de «mala suerte». La ley educativa de 1970 lo era también de financiación, pero la dictadura franquista se echó atrás y la primera crisis del petróleo hizo el resto, de manera que no se cumplieron hasta muchos años más tarde los objetivos de escolarización previstos en la ley. Caso parecido ocurrió con la LOGSE, cuya memoria económica tuvo que diferirse por efecto de la crisis de 1992 y por la negativa de los gobiernos socialistas a aprobar una ley de financiación, reclamada a través de una Iniciativa Legislativa Popular. Sólo la memoria de la LOE, sin que fuera suficiente, ha sido cumplida. Cada crisis ha supuesto un retroceso de años en el indicador citado (% del PIB dedicado a gasto público educativo).

La equidad tiene en buena medida que ver con la cuantía y finalidad del gasto. Los fondos destinados a becas persiguen la equidad en mayor medida que los destinados a pagar los tramos postobligatorios. Igual pasa con los destinados a programas como la compensatoria, refuerzo, educación especial, etc. Pero lo decisivo es quién los emplea. Los gastos incluidos en la memoria de la LOE tenían, por la definición de su reparto, un mayor valor compensador (en este caso, de desigualdades territoriales) que otros. Los destinados, por ejemplo, a los conciertos educativos, dirigidos en general a alumnos de familias procedentes de entornos socioeconómicos más favorecidos, tienen un evidente menor valor compensador de las desigualdades.

Si se analiza la situación reciente de la financiación educativa se aprecia que en esta última década (2000-2010) hay dos tramos diferenciados: antes y después de la crisis, si bien sus efectos en los recursos para la educación se van a notar principalmente en los años posteriores a 2010.

Desde el punto de los recursos, el principal indicador internacional es el porcentaje del PIB destinado a gasto público educativo. Hay que decir que, por la debilidad de este indicador (por el escaso gasto público educativo), España es de los países de la UE con mayor gasto privado educativo y que este ha repuntado desde 2008, año en que alcanzó su mínimo (el 0,78% del PIB). Eso significa que, en buena medida, la salida educativa de la crisis se la va a pagar quien pueda.

Pero el gasto público educativo, en tanto por ciento del PIB, ha tenido una evolución positiva, especialmente desde 2006, si bien no conocemos –pero nos tememos– los datos de 2010 y 2011. Detrás de este crecimiento, que llevó el porcentaje del PIB hasta el 5%, podemos situar los programas de extensión del derecho a la educación en Infantil, Bachillerato y FP de Grado Medio, y, particularmente, el impulso que supuso la memoria económica de la LOE, unos recursos que –siendo estatales– comprometían (al basarse en la cofinanciación) los de las comunidades autónomas y apoyaban una distribución del gasto educativo más equitativa desde el punto de vista territorial. A ello también han ayudado los instrumentos para la redistribución de los ingresos, aprobadas en los Consejos de Política Fiscal y Financiera de la segunda mitad de la década.

Por último, si analizamos la distribución de la escolarización desde el punto de vista de la titularidad, en esta década ha ganado un punto porcentual la enseñanza pública (67,6%, frente a 66,6%), algo más de cinco puntos la concertada (29,9% frente a 24,8%), reduciéndose la privada no concertada. Eso no significa un simple desplazamiento del alumnado de una red a otra, sino, según las comunidades autónomas y dada la incorporación de alumnado inmigrante, una variación parcial en la composición del alumnado de cada red. Llamen la atención los casos de Cataluña, Navarra y Aragón –de crecimiento de la red pública– y, en sentido contrario, los de Madrid y Canarias.

En cuanto a las becas y ayudas, a lo largo de esta década el Ministerio ha pasado de representar el 85% del total de los fondos a sólo el 75%, gastando el resto las comunidades autónomas que tienen recursos y posibilidades o que lo fijan como prioridad en detrimento de otros programas. Son los casos de Madrid, País Vasco y Andalucía y, en menor medida, Cataluña.

Sin embargo estas becas, especialmente las de algunas comunidades autónomas con gobiernos conservadores, son, por la gestión de las mismas y los requisitos de asignación, una suerte de devolución de fondos a quienes más tienen, sin tener en cuenta el básico principio de equidad que debe presidir la gestión de cualquier fondo público: en el ingreso debe pagar más quien más tiene; en el gasto, recibir más quien menos tiene.

Pero la crítica fundamental a la política de becas es la insuficiencia de su número y la escasez de sus cuantías. Esto es especialmente sangrante en las becas universitarias, con lo que se rompe el principio de igualdad de oportunidades. De hecho España destina muy escasos fondos para los estudiantes en comparación con los demás países de la UE y de la OCDE. Además, los recortes contemplados en el Real Decreto Ley 14/2012 de 20 de abril y las últimas medidas anunciadas por el Ministerio de Educación en relación a futuras reformas educativas y la devolución de las ayudas en función de los suspensos, suponen nuevas regresiones en términos de equidad y justicia social.

La gestión por las comunidades autónomas de las competencias en educación ha supuesto una reducción –parcial e insuficiente, pero importante– de las relevantes diferencias territoriales, diferencias generadas con modelos centralistas de gestión de las competencias educativas. Se ha avanzado en la extensión de la educación, especialmente en Infantil, pero insuficientemente en los tra-

mos postobligatorios, manteniendo una alta tasa de AET que debe corregirse, aprovechando la vuelta a las aulas que propicia la crisis, con medidas educativas y laborales y sin reducir unos recursos –ya escasos- que cada vez van a tener que atender a una población escolarizada mayor. La crítica al modelo de gestión compartida de las competencias educativas no parece sostenerse en un análisis de indicadores.



X. ¿Qué hacemos con la educación del siglo XXI?

A lo largo de las páginas anteriores y a medida que íbamos analizando la situación de la educación en España hemos ido avanzando propuestas e invitaciones al debate sobre las diferentes cuestiones: educativo público, financiación, participación y democracia, currículo y optatividad, interculturalidad, igualdad de género, formación del profesorado y carrera docente, evaluación, deberes para casa...

Son estos tiempos de incertidumbre, y los retos a que se enfrenta la sociedad española en materia educativa son graves y complejos. Para responder a la pregunta de qué hacemos con la educación, podríamos trabajar con hipótesis fantásticas. Por ejemplo: ¿Qué pasaría si el mercado no dirigiera la vida de la sociedad, de la educación, de la universidad? ¿Qué pasaría si los niños y niñas no fueran segregados? ¿Qué pasaría si no existiera la escuela privada concertada y el que quiera privada que se la pague? ¿Qué pasaría si llevásemos gastado el mismo porcentaje del PIB de la media de la Unión Europea desde hace dos décadas? ¿Qué pasaría si, como sucede en Francia, la religión estuviera fuera de la escuela? ¿Qué pasaría con unas asociaciones de padres y madres y asociaciones del alumnado potentes y participativas? ¿Qué pasaría si el actual movimiento de defensa de la educación pública (Marea Verde) hubiera comenzado hace bastantes años con la fuerza actual? ¿Qué pasaría si los avisos lanzados por las organizaciones sociales que llevan años dedicadas a la mejora de la educación hubieran sido escuchados antes?

Intentaremos dar algunas claves a las preguntas realizadas, pero tenemos algo muy claro: las respuestas solo podemos darlas entre toda la ciudadanía, con toda la comunidad educativa.

1. La escuela pública es la de todos y para todos. Necesitamos un sistema público de educación, de titularidad y gestión pública, como eje vertebrador y fundamental del sistema educativo. Es la única garantía del derecho universal a la educación en condiciones de igualdad y democracia, el que más y mejor asegura la igualdad de oportunidades y la convivencia democrática de personas con distintas procedencias socio-culturales; y por ello, quien mejor contribuye a la equidad y a la cohesión social.

De ahí que sea urgente la reconstrucción en el discurso cotidiano y en los programas políticos de una concepción de la educación como derecho público y como bien común. Para impedir que se convierta

cada vez más en una mercancía, es necesario imponer un repliegue de los intereses privados y de la ideología de la gestión empresarial que actualmente colonizan la escuela.

La actual financiación estatal de una doble red conduce al desmantelamiento del modelo de escuela pública como un proyecto solidario de vertebración social. No es compatible un sistema público de calidad con el crecimiento de la red privada, necesariamente selectiva y generadora de un mercado educativo que multiplica las desigualdades. Prueba de ello es que el retroceso de los presupuestos educativos corre paralelo al aumento del esfuerzo familiar. A ningún empresario se le puede prohibir crear centros privados, ni a ningún padre o madre llevar allí a sus hijos, pero nunca a costa del presupuesto público. El dinero público no debe financiar un sistema segregador. Las personas contribuyentes no pueden pagar una educación separada para los hijos de la clase alta, es algo paradójico: supone dar dinero a los que ya lo tienen.

2. **Una red planificada y suficiente de centros públicos** que cubra todas las etapas y modalidades educativas, garantizando que el suelo público sea sólo para la escuela pública. Necesitamos de manera especial que haya plazas públicas suficientes de 0 a 3 años, etapa crucial para el desarrollo personal y un factor decisivo para el éxito escolar; generalizar la educación hasta los 18 años (no reducirla a los 15) y dedicar más recursos a zonas y centros que atienden en mayor medida al alumnado en desventaja social.

3. **Una educación que reconozca el derecho a aprender con éxito**, que contribuya por tanto al éxito escolar de todo el alumnado, impulsando cambios curriculares, metodológicos y organizativos para ofrecer mejores respuestas a la diversidad, con especial atención a quienes tienen más dificultades. Y para ello se han de extender los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo a todos los centros públicos, incorporando nuevos perfiles profesionales: de educación social, trabajo social, mediación intercultural, etc. Todo lo que se invierta en prevención se ahorrará posteriormente en reinserción. El Premio Nobel de Economía en el año 2000, James Heckman, demuestra que por cada euro invertido por niño el rendimiento es de entre el 7% y el 10% anual a lo largo de su vida; es decir, que cada euro invertido en la educación inicial revierte en ocho dólares del producto social en las etapas posteriores, una rentabilidad mucho más elevada que la de los fondos de inversión, dice el propio Heckman irónicamente.

4. **Una escuela laica, inclusiva e igualitaria.** Necesitamos reconstruir un currículo laico, intercultural, inclusivo, igualitario que sea relevante y significativo porque conecte con los problemas vitales del alumnado y ponga los conocimientos en relación con los problemas de su vida, estableciendo desafíos apasionantes que les motiven e involucren en la búsqueda de respuestas creativas e innovadoras. Esto supone aprender a analizar, conjuntamente con el alumnado, el currículo oculto

que se construye cotidianamente en el aula, en el centro y en el contexto social y desvelar los auténticos mecanismos económicos, sociales, políticos e ideológicos del poder. Un currículo que potencie investigar y generar propuestas para mejorar la vida de la comunidad ayudando a los demás. Un currículo que concibe la diversidad como algo que se aprecia, no que se considera un problema, sino una oportunidad.

5. Una escuela democrática y dialógica. Una educación del siglo XXI supone construir auténticas «escuelas de democracia» donde las asambleas de reflexión, la deliberación dialógica y los acuerdos consensuados sean una estrategia habitual que corresponsabilice al alumnado en la dinámica educativa de los centros e implique a toda la comunidad educativa en la construcción de una comunidad de aprendizaje. Un currículo democrático supone la participación del alumnado en la propia generación del mismo, cuestionando críticamente el que hay, generando currículo alternativo y complementario a través de la investigación, participando en la negociación sobre la decisión de qué contenidos son los más relevantes y significativos, etc. Este currículo democrático invita a los estudiantes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de «fabricantes de significado».

6. Una escuela para aprender cooperando. El aprendizaje cooperativo es un aspecto crucial de la forma de vida democrática, no sólo como una estrategia específica para mejorar el rendimiento académico, sino como parte de una concepción vital y relacional. Este enfoque supone potenciar una metodología docente basada en grupos interactivos, en el trabajo por proyectos que abarquen a toda la escuela y que influyan en la comunidad, en la gestión democrática del aula a través de asambleas. Pero también organizar el tiempo de los docentes de tal forma que puedan planificar y colaborar conjuntamente, que puedan observarse y aprender unos de otros, abriendo las clases y compartiendo las experiencias y las buenas prácticas docentes.

7. Una escuela de calidad por el compromiso de toda la comunidad. En los tiempos actuales, en plena ofensiva contra la escuela pública, la calidad de la educación pública exige mayor implicación de la comunidad educativa con sus centros. Todo centro educativo debería conseguir involucrar a toda la comunidad educativa y al propio contexto social y cultural en el que se encuentre en un proyecto de innovación pedagógica y de participación democrática y social. Es imprescindible que los centros se abran al exterior y dinamicen y sean focos de mejora de su entorno social y cultural. Poner los recursos del centro al servicio de la comunidad y el entorno; permitir que las asociaciones, grupos y personas del entorno puedan participar activamente e involucrarse en la dinámica del propio centro. Es decir, construir una comunidad auténticamente participativa y democrática.

8. La educación pública no es gasto, es inversión. La apuesta por la educación se tiene que reflejar en el gasto público. Ya que todo lo anterior no es posible si no igualamos el gasto público educativo a la media europea,

hasta alcanzar el 7% del PIB y el 2% del PIB para la enseñanza superior. Nuestro país ha invertido cada vez menos en educación durante décadas. Resulta inadmisibles que con el pretexto de la crisis se estén aplicando brutales recortes que afectan ante todo a la calidad de la educación pública, reforzando a su vez la creciente privatización del sistema educativo y el consiguiente retroceso en su equidad, democratización y laicidad, dado el sesgo confesional y selectivo de la mayor parte de los centros privados concertados, cuyo avance ha sido espectacular en determinadas comunidades autónomas. No es justificable destinar los impuestos comunes a rescatar bancos en vez de a la educación y los servicios públicos.

9. Otra universidad es posible: científica, crítica, autónoma. Es necesario repensar los auténticos problemas de la universidad: déficit y mala conservación de infraestructuras universitarias; baja financiación pública; dificultad para configurar una educación superior que forme una ciudadanía crítica, capaz de intervenir activamente en su mundo y transformarlo; cuestionamiento del mecenazgo de la universidad pública por parte de la empresa privada; ruptura de la privatización del conocimiento; estructuras de gobierno universitario poco participativas y democráticas, con injerencia del mundo empresarial; pérdida de la autonomía universitaria; precariedad en las condiciones de trabajo de investigadores, profesorado contratado o becarios. Esta es la convergencia europea por la que habría que luchar. Una reforma de la educación superior desde una óptica auténticamente social y al servicio de la sociedad y no de las empresas.

Se necesita una universidad entendida como servicio público que busque la calidad y la cooperación al servicio de un mundo más justo y mejor, y no la competitividad. Con una financiación pública suficiente que garantice un sistema de becas-salario y ayudas al estudio que haga realidad la dimensión social de la educación superior, asegurando que todo estudiante pueda completar todos los estudios superiores sin obstáculos derivados de su origen socioeconómico. Que mientras logramos que la universidad sea gratuita, como en otros países, los másteres oficiales tengan el mismo precio que los grados, un precio asequible a toda la población. Que se refuerce y fortalezca la política de becas y que los préstamos-renta no sustituyan a las becas, siendo rechazables los falsos préstamos-renta impulsados por la banca privada.

Una universidad que no se supedita exclusivamente a las demandas del mercado manteniendo las tres funciones que la hacen ser una institución universal, autónoma y crítica, con capacidad de creación de conocimiento y transmisión de este. Pero para todo ello se requiere incrementar los fondos destinados a las universidades públicas hasta alcanzar, al menos, el 2% del PIB.

10. Reconocimiento social de la labor del profesorado, pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según estudios sociológicos recientes (*El País*, 1 de julio de 2012), el nivel de aprobación del profesorado

de la enseñanza pública es muy alto (88%), siendo el tercer colectivo más valorado junto con médicos y científicos. Este reconocimiento debe traducirse en medidas concretas de apoyo que faciliten su trabajo, formación y retribución digna. Se puede afirmar que no hay enseñanza de calidad sin buen profesorado y la sociedad tiene la obligación de cuidarlo. Si su proceso de selección es crucial, y se debe mejorar sustancialmente, también hemos de repensar una formación inicial del mismo que combine teoría con práctica tutorizada por profesorado cualificado en centros educativos durante todo el proceso, y una formación permanente en horario laboral que fomente su autoridad profesional mediante la adquisición de estrategias de diálogo para convencer y de negociación para resolver conflictos.

11. La escuela abierta y acompañada. La escuela no puede estar sola. Es evidente que la escuela no puede cargar con toda la responsabilidad en los objetivos que se plantean. Las soluciones serán comunitarias o no serán. Necesitamos construir ciudades y entornos educadores, pensados desde las necesidades de nuestro alumnado y que ayuden y colaboren en la educación colectiva. Porque la colaboración e implicación de otros organismos son los pilares externos de la escuela pública. Los ayuntamientos con su red de servicios (sociales, mediación familiar, prevención de drogodependencias, del absentismo, educadores de calle, salud mental...); las comunidades autónomas desde las Unidades de Programa con recursos para ayudar a inmigrantes desfavorecidos, servicios educativos a domicilio para el alumnado enfermo, institutos de la Mujer, del Menor y la Familia, los centros de Salud Pública y Atención Primaria, bibliotecas públicas, espacios culturales y deportivos; y por supuesto la formación de familias y del profesorado y la cooperación con las ONGs para la educación en valores solidarios. Todos estos recursos están sufriendo importantes mermas con la excusa de la crisis económica. Pero su privatización o desaparición sería dejar a la escuela como una isla en mitad del océano. La Escuela del siglo XXI necesita una visión amplia, que abarque un horizonte de 360° y que sume los esfuerzos de todos los sectores por la causa de la Educación.

12. Una escuela de todos para una sociedad de todos. Pero este modelo de educación pública no será posible en un contexto social desigual. Es posible soñar una escuela ideal en una sociedad desigual, pero es algo inviable. Y lo constata el hecho de que son las sociedades más cohesionadas e integradoras las que obtienen mejores resultados escolares. Los resultados escolares de Finlandia, por ejemplo, son posibles porque este país invierte más en educación que España: más de un punto porcentual de PIB que España, más otras aportaciones indirectas en forma de programas de atención a la familia y la infancia, gratuidad en material escolar y comedores, y un sistema público y gratuito en todos los niveles, incluida la enseñanza superior. Pero sobre todo porque es una sociedad con mayor redistribución de la riqueza. Existe una relación directa entre las distancias sociales y los

resultados de la escuela, entre la justicia social y el éxito escolar. Si buscamos la experiencia de países que de manera sostenida sacan buenos resultados en evaluaciones internacionales, veremos que la inversión en educación es más alta y progresiva desde hace décadas, que las políticas de atención a la infancia ponen a disposición de las familias muchos servicios básicos públicos y gratuitos que, en definitiva, son modelos razonables de formas de construir una sociedad más justa y cohesionada que invierte en prioridades humanas y sociales antes que en la rentabilidad y los beneficios empresariales.

El profesorado, las familias y el alumnado, las organizaciones sociales que los aglutinan y representan, las plataformas en defensa de la escuela pública, las asociaciones de directores y directoras, los sindicatos, los partidos progresistas, el movimiento 15-M, los ciudadanos y ciudadanas, toda la ciudadanía en suma, tenemos el reto de levantar la bandera de la defensa de lo público y aplicar una estrategia de resistencia contra las políticas conservadoras. Hay que luchar por una educación pública digna y de calidad, porque la escuela es el lugar de encuentro de la comunidad educativa, con multitud de voces e intereses, un lugar de plasmación de pensamientos, de ideas y de sueños. Hay que seguir creyendo en lo que hacemos y seguir trabajando para mejorar, pese a las dificultades. Son momentos oscuros, pero hay que dejar el pesimismo para tiempos mejores. La lucha por una educación pública de calidad tiene que seguir siendo un compromiso permanente y, como sucede en la historia cuando la situación es adversa, una obligación moral. Además, debemos respetar nuestra memoria histórica e intentar saldar nuestra deuda eterna con todas aquellas personas que dieron su tiempo y en muchos casos su propia vida, para que disfrutemos los derechos que ellos, simplemente, soñaron conseguir. Se lo debemos.

Bibliografía

- BARNETT, Ronald (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.
- BESALÚ COSTA, Xavier (2002), *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis.
- CAÑADELL, Rosa (2005), «El debate oculto sobre la educación», *Cuadernos de Pedagogía* 346, pp. 82-86.
- DÍAZ-AGUADO, M^a. José y BARAJA, Ana (1993), *Interacción educativa y desventaja socio-cultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*, Madrid, CIDE.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier (2007), *La Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*, Barcelona, El Roure.
- ECHEITA, Gerardo (2006), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, Narcea.
- FEITO, Rafael (2002), *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*, Madrid, Siglo XXI de España.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2004), «Las desigualdades ante la educación: una herida que no cierra», en José Gimeno Sacristán y Jaume Carbonell Sebarroja (coords.), *El sistema educativo. Una mirada crítica*, Barcelona, Praxis, pp. 89-108.
- GAIRÍN, Joaquín e IGLESIAS VIDAL, E. (2010), «Programa Curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante», *Revista Bordón* 62, pp. 61-75.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1998), «Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación», en Fernando Álvarez-Uría y otros y otras (compils.), *Neoliberalismo vs. Democracia*, Madrid, La Piqueta, pp. 130-159.
- GIROUX, Henry (1999), «Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio», en Francisco Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Madrid, Graó.
- JORDÁN, José Antonio (1999), «El profesorado ante la ecuación intercultural», en Miguel Ángel Essomba (coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, Graó, pp. 65-73.
- MARTÍN ROJO, L. (dir.) (2003), *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid, MEC-D-CIDE.
- NASH, Mary (1999), «Prefacio», en J. L. Kincheloe y S. R. Steinberg, *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona, Octaedro, pp. 9-17.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2004), «La construcción del sujeto en la era global», *Revista Opciones Pedagógicas*, pp. 29-30, 77-100.
- SUBIRATS, Marina (1998), *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- WRIGLEY, Terry (2007), *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*, Madrid, Morata.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	1
I. LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE RECORTES.....	5
II. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN	9
III. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	20
IV. EL CURRÍCULO EDUCATIVO	29
V. LA AUTONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DEMOCRÁTICA DE LOS CENTROS	41
VI. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	43
VII. LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO	45
VIII. LA UNIVERSIDAD Y LA I+D	49
IX. LA FINANCIACIÓN EDUCATIVA	54
X. ¿QUÉ HACEMOS CON LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI?	57
BIBLIOGRAFÍA	63

qué hacemos para que los recortes y reformas no acaben **con** un pilar tan básico de nuestra vida como **la educación**. ¿Qué educación queremos? Aunque tal vez sea mejor preguntar: ¿qué sociedad queremos? En tiempo de recortes y contrarreforma, ¿qué futuro nos depara el mayor ataque a la educación en democracia? ¿Qué sociedad quieren construir quienes apuestan por la privatización, la segregación y el desmantelamiento de la pública? Frente a una escuela basada en la exclusión, la desigualdad, el elitismo disfrazado de excelencia y el sometimiento al mercado, ni nos resignamos ni nos conformamos con salvar los muebles: apostamos por que educar sea mucho más que estudiar para superar exámenes; educar para saber, para pensar, para ser libres; educar para la convivencia y para construir una democracia mejor. ¿Qué educación queremos? ¿Qué sociedad queremos construir? ¿Qué hacemos?

Agustín Moreno es profesor de Historia en un instituto de Vallecas, activista veterano por los derechos sociales y democráticos, colaborador de la revista *Escuela* y representante de la *Marea Verde*.

Enrique J. Díez es profesor de Pedagogía de la Universidad de León y coordinador del Área de Educación de IU, autor de varios libros sobre educación.

José Luis Pazos es presidente de la Federación de APAS Francisco Giner de los Ríos, miembro de la Junta Directiva de CEAPA, y consejero del Consejo Escolar del Estado.

Miguel Recio es catedrático de Filosofía y director de un instituto. Su trayectoria está vinculada a la gestión en la administración educativa y a la formación del profesorado.



www.akal.com



Este libro ha sido impreso en papel ecológico, cuya materia prima proviene de una gestión forestal sostenible.