

Reflexiones para un análisis de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación

El **Colectivo Baltasar Gracián** defiende la Escuela Pública por considerarla un bien social que asegura el derecho del individuo a su formación, por encima de cualquier consideración que pretenda supeditarla a intereses económicos o ideológicos. El conocimiento que heredamos es patrimonio de la Humanidad, y se debe transmitir al mayor número de individuos y a su más alto nivel. El Estado tiene el deber político y moral de asegurar el derecho de todos a acceder a ese patrimonio. **Una Enseñanza Pública** de calidad es el único modo de asegurar ese derecho, que es más importante que las necesidades coyunturales del mercado de trabajo y debe ser independiente de las condiciones del mismo. La transmisión de conocimientos, basada en experiencias contrastadas, no puede estar sometida a modas pedagógicas cambiantes.

En España, en estos momentos, vivimos **una crisis** de la enseñanza, pero, sobre todo, **de la Enseñanza Pública**. Su gestión por parte de los sucesivos gobiernos la está transformando en subsidiaria de la privada. Las últimas reformas del sistema educativo (de las que la LOGSE es la ley más emblemática) sometieron a la red pública a un proceso de degradación, cuyos efectos, indeseados o no, tienden a transformarla en asistencial. Subrayar la función educadora de la escuela, contraponiéndola a la específicamente formativa, fue la coartada para negar el derecho a una educación de calidad a una gran parte de los ciudadanos.

El anuncio de **una reforma** (*Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, LOCE) **de la reforma** (LOGSE) fue, inicialmente, bien recibido por una parte del profesorado, sobre todo de la ESO, donde la enseñanza pública y las condiciones de trabajo de los docentes se habían degradado de modo intolerable. La promesa de corrección de algunas aberraciones evidentes levantó serias expectativas entre el profesorado. A la vista del articulado del proyecto de ley, y de sus innumerables y variopintas disposiciones adicionales, transitorias y finales, la decepción y la alarma por el resultado de conjunto pesan mucho más que las pequeñas satisfacciones provocadas por las rectificaciones, cuyo alcance aparece puesto en entredicho, además, por el conjunto ideológico en que se insertan.

En nuestra opinión, el proyecto de la LOCE continúa el proceso de eliminación de la calidad de la enseñanza pública, en la línea de las reformas promovidas por los gobiernos del PSOE. **Asistimos**, a nuestro modo de ver, **a un falso debate** entre dos conjuntos de tópicos -los ya conocidos de la LOGSE y los nuevos de la LOCE- que enfrentan, sobre aspectos parciales, **dos posiciones complementarias**; debate que sirve para encubrir los objetivos reales de estas leyes. Un cambio de terminología y unos retoques superficiales, que recuerdan algunas reivindicaciones del profesorado, sirven al actual gobierno para hacer pasar su *reforma de la reforma* por la solución a los problemas de la enseñanza. Sin embargo, la lógica de la nueva ley es la misma que subyace tanto a la LOGSE como a todas las reestructuraciones que se han realizado en los sistemas educativos de los países de nuestro entorno.

Se trata de impedir que la enseñanza pública sirva para transmitir conocimientos útiles al común de la gente, reduciéndola a un servicio asistencial dirigido a sectores de población en cuyas expectativas (determinadas por su origen social, su nivel cultural y la ideología dominante) no entra, no ya llegar hasta la universidad, sino ni tan siquiera conseguir una formación cultural como parte integrante de su desarrollo personal: es decir, se quiere abandonar la idea de **educación** como **servicio público** para considerarla abiertamente como un elemento más del **sistema de producción**. La mercantilización de la educación forma parte de los cambios estructurales que están sufriendo todas las sociedades, en su organización económica, cultural y social, destinados a producir una **globalización** uniformadora al servicio de los intereses de los poderes económicos. Como una de sus consecuencias, el Estado, en lugar de entender la educación como un proceso que

ayuda al individuo a alcanzar una autonomía personal, un pensamiento crítico y una capacidad para participar activamente en la sociedad, considera al alumno sólo como mano de obra potencial, cuya formación se debe abaratar. En ese contexto, resulta un despilfarro que la mayor parte de la población alcance una comprensión racional del mundo. Si añadimos que, para la empresa privada, es un negocio muy rentable la atención de las clases acomodadas que huyen de la degradación del sector público, se cierra la trampa que acaba con la auténtica libertad de educación (la que consiste en progresar hacia la igualdad de oportunidades), y se ponen las bases para la privatización del sistema educativo y para la producción de desigualdades culturales cada vez más profundas.

La práctica habitual de la red privada consiste en el rechazo del alumnado que plantea más problemas para integrarse en un centro educacional (integración y compensatoria, por ejemplo; etnias y religiones). Así, niega el derecho a elegir centro a quienes pueden ser problemáticos para sus intereses y extiende la idea de que el deterioro de la Enseñanza Pública está provocado por la escolarización de esas poblaciones. Es una interpretación que ayuda a aumentar la xenofobia (aporofobia, de odio al pobre, se debería decir), identificando ~~la~~ ~~de~~ ~~los~~ ~~causas~~ del deterioro de cualquier servicio público. Rigurosamente, la relación causal es la inversa: la vocación de enseñanza marginal, reservada por sus gestores para la Enseñanza Pública, es la que terminará haciendo de ella una prestación asistencial de baja calidad, que impartirá una especie de " salario mínimo cultural ", lo que, sin duda, terminará por hacer de ella un vivero de violencia.

Equidad, igualdad de oportunidades y justicia educativa: ¿preparar el "fracaso" de los que deben fracasar o construir el camino del "conocimiento" para todos?

Tanto esta ley, como aquella a la que viene a reformar, presumen de igualitarias. La "equidad", dice la nueva propuesta legislativa, "garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo a través de la educación, en el respeto [...] a los derechos y libertades fundamentales". En ese sentido, añade, debe favorecerse "la libertad personal, la responsabilidad social, y la cohesión y mejora" de la sociedad, de modo que se supere "cualquier tipo de discriminación", "mediante el impulso a la participación cívica"(capt. 1, artículo 1).

Sin embargo, si no hay una proyección legislativa adecuada y la voluntad política de llevar a término real las propuestas, las buenas palabras no sirven para que se produzcan buenos hechos. Así, sucede que esta ley de calidad de la educación deja para el final del periodo considerado la comprobación de que se están consiguiendo los logros de la calidad. La reválida, elemento estimulador del esfuerzo en el ánimo positivo del legislador, se convierte, así, en sanción final del fracaso de la propia Ley. Porque esta ley apenas pone la atención en la enseñanza (malamente llamada) preescolar y muy poco en la primaria, y no se plantea en ningún momento de dónde proceden los desajustes del final de la secundaria: esos que obligan a considerar a un creciente número de alumnos (que no quieren saber nada de la enseñanza, ni del aprendizaje, ni de los conocimientos) como sujetos ^{Octubre 2002} desechables al final del camino educativo.

La LOGSE, que pretendía ser un mecanismo educativo para la producción de ciudadanos críticos y para limar las diferencias culturales y sociales, no hizo sino acentuarlas: las normas que se pusieron en práctica eran desmoralizadoras y generadoras de irresponsabilidad, y contaban, ya desde su mismo origen, con la presunta existencia de intereses distintos en los alumnos universalmente ingresados en el sistema educativo. Así, se partía de la idea de que había alumnos de diverso tipo (social, según parecía), a los que había que tratar de diferente manera y a los que había que ofrecer distintos contenidos.

Pues bien, esto, ni más ni menos, va a conseguir la nueva ley; con la insidiosa particularidad añadida de que la culpa de su "fracaso" la tendrán los propios alumnos, porque no han puesto a contribución su esfuerzo. El legislador, según parece, se lava las manos.

Si la justicia distributiva (la "equidad" mencionada en vano en el primer artículo de la ley) exige en la educación "una igualdad de oportunidades" (sería mejor hablar de igualdad de derechos), entonces, las enormes desigualdades socioculturales y económicas que se producen en el

punto de partida (es decir, en los primeros años de la vida de las niñas y niños) deben ser atajados sin contemplaciones precisamente en esos años, poniendo todo el empeño, poniendo toda la **voluntad política** (y algún dinero, seguramente) necesaria para ello, como una obligación imperativa de los poderes públicos.

Lejos de esperar a asestar una ignominiosa calificación de incompetencia al final del camino educativo, que procedería de aquella radical desigualdad inicial, es obligación absoluta de todo gobierno (si quiere ser legítimo desde el punto de vista de la justicia y la equidad) producir una *enseñanza* preescolar capaz de limar las desigualdades justo en el momento en que se están empezando a producir, sin esperar a que se desarrollen hasta los niveles inabordables a que habrán llegado sólo media docena de años después (para no hablar de la situación a los quince años). En este sentido, las ausencias en el Proyecto de Ley son más que significativas.

Una **enseñanza real** de la lectura y de la escritura entre los 3 y los 5 años, y un **estímulo verdadero**, en ese mismo período, de aquellas actitudes que harán a los niños capaces de aprender y deseosos de hacerlo (voluntad y deseo de saber, capacidad para la autodisciplina, autocultivo de la responsabilidad y el orden propios: que no aparecen en las mentes como venidos del ultraspacio, sino que deben ser **trabajados** activa y esforzadamente en el aula y en el centro educativo), deberían situar a **todos** los escolares, ya antes del primer año de la primaria, en condiciones favorables para el aprendizaje de los conocimientos y de las destrezas necesarias en cada nivel. El período de los tres a los seis años no debe ser enfocado como una especie de "preparación anímica" para la *verdadera* escuela: debe ser él mismo ya esa escuela. Debe hacerse universal y obligatorio. Obligatorio, sobre todo para el Estado, que debe ofrecerlo dentro de la *red pública*, y que debe tomarse como una real obligación de justicia y de equidad su implantación efectiva y eficaz: para la eliminación tendencial de las diferencias culturales de partida.

Lo mismo, exige una reestructuración radical de la primaria, volcada desde el primer año a la eliminación de las diferencias que pudieran subsistir en relación con el origen social de los escolares. No hay "igualdad de oportunidades" (no hay ni justicia ni equidad) si no hay un trabajo consciente (planificado y llevado a cabo con rigor) de eliminación de la desigualdad en el punto mismo de partida cronológico de esas desigualdades, y no podrá reclamar legitimidad en el terreno de la justicia y de la equidad un gobierno que no afronte, con voluntad política de **lograr la igualdad**, esas diferencias iniciales de orden sociocultural.

Es una burla repugnante (practicada tanto en la derecha como en la izquierda dominantes) la tendencia a identificar pobreza y falta de inteligencia, marginalidad y falta de necesidades culturales, adscripción de clase e identificación de distintas necesidades de conocimiento. ¿Qué es, si no, eso de los "intereses" y las "expectativas" de los alumnos? Los "intereses" y las "expectativas" de los alumnos han sido siempre social e ideológicamente determinadas: por sus padres, por el ámbito social ^{Octubre 2002} en que se mueven, por las "aspiraciones" culturales o laborales inducidas desde los discursos dominantes. Si no se pone, por parte de los poderes públicos, todo el esfuerzo de las instituciones educativas públicas del Estado para superar precisamente tal "identificación" de intereses y expectativas, entonces, esos poderes públicos, y el Estado con ellos, quedará de inmediato deslegitimado en nombre de la justicia y de la equidad. Porque, en fin, todas esas relaciones entre situación socioeconómica y capacidad intelectual son radicalmente perversas desde el punto de vista de la justicia, y son reaccionarias (en el peor sentido de la palabra) desde el punto de vista de la equidad. Sirven, necesariamente, a la reproducción de la propia desigualdad.

Antes de exigir esfuerzo a los escolares hay que asegurarse de que se ha hecho todo lo posible para estimular en ellos el desarrollo de la capacidad de esforzarse, de la actitud positiva hacia el estudio y el conocimiento (capacidad y actitud que no tienen que ver con una presunta personalidad originaria de los escolares -una especie de lacra inmanente a cierto número de ellos-, sino que son cultural e ideológicamente determinadas). Hay que asegurarse de que se ha hecho todo lo posible, en y desde el origen cronológico de las desigualdades, para producir la maduración educativa (conocimientos, capacidades, deseos de aprender) en **todos** los escolares. Si se ha dejado

que la diferencia en origen no sólo no se elimine sino que se acentúe y se radicalice (como, por ejemplo, ha hecho la LOGSE realmente existente), entonces, no se puede, legítimamente, asegurar la justicia o la equidad del sistema: jamás habrá sido real, en todo el periplo educativo, esa presunta "igualdad de oportunidades de calidad" educativa inscrita en la primera línea de esta ley. Seguiremos instalados en el orden de la burla.

Aspectos fundamentales del Proyecto de Ley de Calidad de la Educación

Aparte de esa orientación general que subyace en la filosofía de la nueva reforma, y de las múltiples y peligrosas indeterminaciones que se remiten a posteriores concreciones de las "administraciones educativas", cabe resaltar algunos de sus contenidos más trascendentes.

La regulación del flujo escolar

En educación, se están dando dos fenómenos, paralelos y complementarios: el abaratamiento de los costes de formación de la mano de obra y la privatización de la enseñanza. Esto es, se lleva a cabo una regulación del flujo escolar con dos objetivos: la selección de una elite escolar entre la elite social, y su educación por la empresa privada. El papel de la red pública se va viendo reducido al asistencial. Una ley que se propusiera corregir este proceso, debería partir de su correcto diagnóstico. Cualquier propuesta de reforma que, consciente o inconscientemente, olvide la situación en que se encuentra la Enseñanza Pública la agravará aún más. La futura LOCE no solo no parte de un análisis razonado de la realidad, sino que, la forma en que se justifica, hace evidente que su objetivo implícito, o el *efecto indeseado* que cabe esperar de ella, es acelerar el proceso de privatización de la enseñanza.

Eso explica que, como justificación, utilice sin analizarlos algunos síntomas de la crisis:

El elevado índice de **fracaso escolar** es el síntoma más evidente de la crisis de la enseñanza, la nueva reforma lo utiliza para justificarse, pero omite decir cuál es su **reparto** entre las dos redes o por la procedencia **social** del alumnado. A nadie interesa este diagnóstico, a los unos porque cuestionaría los resultados de *su reforma*, y a los otros porque desvelaría el estado al que su gestión ha llevado a la red pública y los enfrentaría al deber moral de que *su reforma de la reforma* se dirigiera a corregir la situación.

Con ese fin se manipulan las reclamaciones docentes del profesorado:

La forma en que se aplicó la comprensividad ha transformado en normales las medidas de *atención a la diversidad* pensadas como extraordinarias. Por ello, se ha impuesto la opinión de que la solución a la excesiva diversidad del alumnado en el aula podría estar en su atención a nivel de centro. Una parte del profesorado es favorable a una solución del tipo de **los itinerarios**, pero el estado actual de la Enseñanza Pública obliga a ser prudentes. Este tipo de solución sólo es admisible si asegura: 1) que los contenidos de todos los itinerarios permiten, verdaderamente, a todos los alumnos superar los objetivos mínimos; 2) que sus dotaciones son suficientes y acordes con su dificultad; y 3) y más importante, que no son un pretexto para **legalizar la selección de alumnos**, practicada ilegalmente por la red privada. En apariencia, la ley recoge este aspecto irreprochablemente (artículo 24) "Los centros sostenidos con fondos públicos deberán ofrecer todos los itinerarios ...". Pero, 1) a continuación, admite que "las Administraciones educativas ... podrán adecuar este principio ... atendiendo a las características del centro"; 2) no considera como itinerarios los Programas de Iniciación Profesional (Garantía social), por lo que no son de oferta obligada, lo que hace prever su concentración en ciertos centros públicos; y 3) la especialización de centros abre una nueva vía a la selección de alumnos (por sus calificaciones o por otras exigencias específicas).

Por eso se conserva, con un significado aún más pervertido, la retórica igualitaria de la LOGSE:

El Partido Popular aprovecha la *Ley de Calidad* para tratar de sacar adelante aspectos que difícilmente pueden relacionarse con la calidad de la educación y que sólo atienden a intereses

particulares de *clientelas* afines. Uno de ellos es la ampliación de las concertaciones (bajo el nombre de subvenciones o convenios) a los niveles educativos no obligatorios. La ampliación se justifica para *garantizar la gratuidad* de esos niveles. Esta *sutileza lingüística* es el puente natural entre la justificación de las concertaciones hecha por el PSOE (la red privada subsidiaria de la pública) y la interpretación que hace el PP (el *cheque escolar* como paso hacia una red pública subsidiaria de la privada pues permitiría de hecho la extensión de los conciertos a todos los centros privados). Para que **la gratuidad resulte igualitaria** es preciso que el Estado la garantice a través de una oferta suficiente de plazas de titularidad pública. Los nuevos convenios van a acelerar el proceso actual de privatización con consecuencias difícilmente reparables para la red pública.

Organización empresarial de los centros de enseñanza: jerarquización y control de la comunidad

educativa

Para facilitar los objetivos anteriores, se intenta imponer en los centros de enseñanza pública un esquema de organización empresarial, mediante el que se trata de controlar la obediencia de los centros públicos y el descontento del profesorado, intentando evitar el peligro de una unidad de acción por parte de la comunidad educativa contra la política ministerial.

Las condiciones de trabajo del profesorado y la reconversión del sector:

La negativa a definir una red de centros, unida a la política de personal seguida por el Ministerio, sería un indicador suficiente, si no hubiera otros, de que la privatización de la enseñanza ha sido un objetivo principal de la reforma y de la actual *reforma de la reforma*. En efecto, la provisionalidad en el puesto de trabajo (profesores desplazados o en expectativa permanente, o la utilización del sistema de concurso-oposición para cubrir plazas interinas) ha permitido al Ministerio adaptar sus recursos humanos al desarrollo de la red privada, encubriendo una verdadera **reconversión** (privatización) del sector. La calidad de la enseñanza -asociada, entre otros factores, a la estabilidad de las plantillas- se ha sacrificado nuevamente en aras de los intereses privados.

A pesar de que la mejora de las condiciones de trabajo era una de las expectativas abiertas por la futura ley, en nada mejoran respecto a las anteriores (artículo 53), mientras que la creación del Cuerpo de Catedráticos de secundaria, el método de nombramiento de director y la pérdida de competencias en las funciones atribuidas al claustro y al consejo escolar, aceleran el proceso de degradación de la profesión docente. Es más, se elimina de momento la posibilidad de negociar un Estatuto de la Función Docente global y coherente, en tanto se remite, en este asunto, al marco definido por la Ley de Medidas de la Función Pública, la LOGSE, la LOPEGCE y la LOCE, y a las futuras medidas de las administraciones educativas.

Enfrentar a los profesores entre sí, fomentando la importancia de la cátedra:

La resurrección del Cuerpo de Catedráticos (disposiciones adicionales novena, décima y undécima) es uno de los aspectos de la ley dirigido a satisfacer intereses particulares, sin relación con la calidad de la educación. Supone dotar de unos **privilegios** a este "nuevo" cuerpo-amalgama (ejercicio exclusivo de las jefaturas de departamento, prioridad para dirigir proyectos de investigación y de innovación educativa, etc.) **que condenan al resto del profesorado** a mantener relaciones asimétricas con ellos. Se justifica en un falso planteamiento de la carrera docente. La reforma anterior malinterpretó la vieja reivindicación del profesorado de un cuerpo único, homologando a la baja a los profesores integrados en el cuerpo de secundaria y anulando, en lugar de extenderlas, las mejores condiciones de los catedráticos. Hay que recordar que una verdadera carrera docente debe considerar la posibilidad de promoción del profesorado a través de todas las etapas de la educación, incluida la Universidad. El proyecto de *carrera docente* del PP va dirigido a dividir aún más al profesorado, concediendo privilegios inéditos a unos pocos, en detrimento de las condiciones de trabajo y los derechos de la mayoría. Con esta medida, el Ministerio busca el apoyo de un sector del profesorado para sacar adelante una ley que tendrá consecuencias muy negativas para la Enseñanza Pública y para la inmensa mayoría de los docentes.

Enfrentar a los profesores con la dirección (elección del director) según el esquema jefe — subalterno:

Es grave que la Dirección de los centros públicos se transforme en una nueva representación de la Administración con, entre otras, la función de jefatura de personal. El sistema de nombramiento de Directores y las funciones que la LOCE les atribuye son un paso más en la eliminación del papel del profesorado en el control de la Enseñanza. No hay que olvidar que la futura ley dará carta legal a lo que, gracias al desarrollo de las anteriores (en especial de la LOPEGCE), es una situación de hecho en muchos centros. Este tipo de dirección, combinado con el equívoco concepto de autonomía de centros, será un arma potente para acelerar la segregación del alumnado por centros, asegurando, por parte de una dirección al servicio de los planes de la Administración, **la aceptación sumisa del papel asistencial** reservado a la red pública. En fin, convertirá aún más a los profesores disidentes en reos indefensos del poder discrecional de los directores.

Enfrentar a los profesores con el alumnado, extremando las posibilidades de exclusión definitiva del

LEY DE CALIDAD

sistema escolar:

Las posibilidades reales de un alumno para evitar el *fracaso escolar*, y, con ello, su exclusión del sistema educativo, no mejoran con la LOCE. La resurrección de las pruebas de *recuperación* podría ser una medida útil para *limpiar* el expediente académico antes de incorporarse a un nuevo curso, pero si, como parece deducirse del calendario propuesto por la ley, estas pruebas tienen lugar en junio o julio, su eficacia será nula, serán una mera formalidad que no ofrecerá ninguna expectativa al alumno, que, con toda probabilidad, si no alcanza los objetivos mínimos en junio, no los alcanzará en julio. Los **exámenes de septiembre** permitían dedicar un suplemento de dos meses al estudio y resultaban útiles para muchos estudiantes. En cuanto a **las repeticiones**, no creemos que no sirvan para nada: en un año, el alumno puede adquirir la madurez suficiente para superar con éxito un determinado curso, afianzar sus conocimientos y enfrentarse con éxito al siguiente. Hay que señalar que el sistema actual no las impide, como a veces parece sugerirse; de hecho, un tercio de los alumnos de ESO repite alguna vez y muchos lo hacen dos o tres veces (vía diversificación). Buena parte del profesorado pedía un sistema de repetición más flexible, con el fin de que, **al repetir antes, se repitiese menos**. Sin embargo, el sistema de repeticiones propuesto por la ley, limitado a una por curso, no asegura que el alumno haya cubierto los objetivos de un curso al enfrentarse al siguiente; su único efecto será extender a 1º de la ESO la bolsa actual de repetidores (repartida entre los últimos tres cursos de la etapa). Por otra parte, el repetir, sin más, es una medida pobre si no va provista de otras en su apoyo, que la futura ley no precisa. Finalmente, la mayor rigidez en la edad límite, para permanecer escolarizado en un centro de secundaria, parece reducir el número de repeticiones reales y con ello agravar aún más la situación.

La limitación en el número de posibilidades de repetir, junto con la estructura ramificada (y muy poco reticular) del sistema educativo actual, han contribuido a confundir el papel del profesor, a la hora de evaluar la adquisición de conocimientos del alumno, con el mecanismo que permite o no a éste continuar en el sistema educativo. En definitiva, ha hecho recaer sobre el profesorado una función totalmente ajena al sistema educativo, tal y como nosotros lo concebimos: la de **regulación del flujo escolar** (mal disfrazada bajo la denominación de *orientación académica*). El profesor, a la hora de evaluar los conocimientos adquiridos, se ve enfrentado éticamente con el valor que su decisión adquiere sobre el futuro del alumno. Ésta es una de las razones que más ha pesado en la responsabilidad que el profesorado tiene en la caída de niveles dentro de la Enseñanza Pública. Y a pesar de que el proyecto de ley mejora en algo la situación actual, sigue manteniendo aspectos rígidos que permiten pensar que no mejorará la situación sustancialmente.

La adaptación de la Educación al mercado de trabajo. Desestructuración de las titulaciones y

desaparición progresiva de la función homologadora que el Estado debe ejercer sin reparos

La desreglamentación del mercado de trabajo requiere, de forma complementaria y paralela, la pérdida del valor que las titulaciones, homologadas por el Estado y reconocidas por los convenios colectivos, tienen ante la empresa. Para que la falta de reconocimiento por parte de la empresa sea legal, es necesario que el Estado pierda su papel homologador. En nuestro país, este segundo proceso comenzó con la LGE de 1970, continuó con la LOGSE y la LOCE promete acentuarlo.

La Ley de Calidad propone varias Pruebas Generales en diferentes etapas educativas (Primaria, Secundaria y Bachiller). Este tipo de pruebas puede tener dos fines diferentes: mostrar el grado de consecución de los objetivos de una etapa educativa, justificando **el papel homologador del Estado** (amén, de su control sobre la enseñanza privada) **y regular el flujo escolar**. Somos partidarios de este tipo de pruebas en cuanto contribuyan a recuperar el papel del Estado en la homologación de los saberes adquiridos y en el control de la enseñanza privada, a asegurar un nivel mínimo del alumno, a homogeneizar los *currícula* de los alumnos de las diferentes comunidades autónomas, etc. Pero, si estos objetivos son importantes, los resultados de la regulación del flujo escolar provocada por la reforma anterior están aún sin evaluar correctamente y debemos estar prevenidos ante la utilización de esas pruebas en ese sentido. Para que estas pruebas respondan al papel de homologación, deberían ser realizadas por todos los alumnos, ser las mismas en todas las comunidades autónomas y tener valor académico. Según el anteproyecto de ley, cada comunidad autónoma diseñará sus propias pruebas y éstas no tendrán valor académico, salvo en el caso de la Prueba General de Bachillerato (PGB). Este último hecho prueba que la intención del Ministerio es utilizar la PGB como sistema de **control del flujo escolar**. Comenzar la reforma aplicando este tipo de pruebas al final del Bachillerato, servirá para desviar hacia los módulos profesionales de grado medio a buena parte del alumnado de las zonas más desfavorecidas, mientras que no tendrá el mismo efecto sobre el procedente de las capas sociales acomodadas. La reválida se convertirá, así, en sanción final del fracaso de la propia Ley.

Otro problema plantean los Programas de Iniciación Profesional. Es obvio que, en un momento en el que la desestructuración de las titulaciones es paralela y complementaria a la del mercado de trabajo, es importante asegurar una cualificación mínima a todos los individuos. Por ello creemos que estos programas deben conducir a una cualificación reconocida, como asegura la ley. Pero, si el catálogo de cualificaciones atribuye un nivel 2 al diploma correspondiente a los ciclos formativos de grado medio y el nivel 1 es el que corresponde a los individuos sin cualificación, ¿qué nivel se le dará a los alumnos que superen los PIP? ¿Será éste homologable con alguno de los niveles europeos? Octubre 2002

págin

La Ley de Calidad como pretexto para otro tipo de medidas

Ya hemos señalado, al mencionar la resurrección del cuerpo de catedráticos y el desarrollo de las subvenciones a los niveles no obligatorios, que esta ley, además de profundizar la situación negativa creada por las reformas anteriores, hace gala de oportunismo político al incluir algunos puntos que nada tienen que ver con la calidad, y que, en buena medida, son desarrollados en disposiciones adicionales, con la única finalidad de satisfacer intereses particulares de *clientelas* afines.

Así ocurre con el nuevo estatus que se le quiere dar a la Religión (disposición adicional segunda). Retrotraerse a un Acuerdo con la Santa Sede, que debería haber sido denunciado en su momento, es un importante paso atrás en el proceso, que históricamente debería ser irreversible, de independizar el marco del conocimiento y la ciencia respecto a las creencias religiosas. En definitiva, supone un serio retroceso en la aspiración democrática a una enseñanza laica, la única que puede garantizar una formación común a todos los ciudadanos en el ámbito de lo público y la

única compatible, en consecuencia, con el respeto a la libertad de todas las conciencias y creencias en el ámbito de lo personal. En nuestro país, como fruto de un Estado confesional que creíamos superado en el presente, la Iglesia monopolizó la educación más allá de los años sesenta. La nueva situación que se quiere imponer, combinada con el proceso de privatización de la enseñanza y una red concertada predominantemente religiosa, promete devolvernos a esa situación.

CONCLUSIONES

Por todo ello, siendo partidarios de una reforma profunda del sistema educativo, consideramos que las propuestas de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación agravarán aún más la situación actual. En particular, acelerarán el proceso de privatización, transformando en asistenciales a muchos centros públicos; contribuirán a agudizar la regulación regresiva del flujo escolar, desviando a la mayoría a niveles de nula o escasa cualificación; y, consecuentemente, degradarán aún más las condiciones de trabajo del profesorado, sobre todo en la secundaria. Es preciso añadir que, en el plano ideológico, lejos de avanzar hacia una solución democrática y laica, como corresponde a un estado aconfesional, se pretende reforzar el papel de la Iglesia devolviéndonos a situaciones del pasado.

Por nuestra parte, aunque el sistema educativo no puede resolver por sí mismo las desigualdades sociales, creemos que debe cuando menos garantizar, de forma efectiva y no retórica, la igualdad del derecho a la educación para todos los ciudadanos. Esa igualdad no puede consistir en la generalización del retroceso en los niveles de exigencia, conocimientos y capacitación (igualación por abajo, de la que siempre podrán escapar las clases con más medios). Por el contrario, es deber de la escuela pública ofrecer iguales condiciones de acceso a los conocimientos, a la formación como ciudadanos y a la cualificación, con el objetivo de elevar el nivel cultural y profesional de la población.

En nuestra opinión, para superar la actual crisis de la Enseñanza pública son necesarias medidas en una orientación inversa a la seguida por los anteriores y los actuales reformadores.

En **primer lugar**, no puede haber reforma "democratizadora", y que se proponga una efectiva igualdad de derechos, sin orientar los esfuerzos a que todos los centros públicos ofrezcan iguales niveles de calidad y posibilidades para permitir a cada uno de los ciudadanos el mayor grado de formación al que aspire y sea capaz de alcanzar. Y esto con independencia de su origen social y de las hipotecas que pretenden imponer intereses privados (económicos o ideológicos) en función de las llamadas "necesidades económicas". La igualdad de derechos sólo puede garantizarla un sistema público y único de enseñanza, capaz de abarcar a la totalidad de la población y de los problemas. Sólo por esta vía se pueden garantizar los recursos necesarios, y combinar la exigencia y calidad en todos los tramos educativos con la suficiente flexibilidad interna como para, en lugar de excluir y establecer barreras definitivas, facilitar a los alumnos diferentes opciones, superar deficiencias y permitir su incorporación a niveles superiores de formación.

En **segundo lugar**, dado el grado de disparidad alcanzado con el desarrollo de diversas redes escolares -y, muy en particular, de la red privada subvencionada con fondos públicos-, son urgentes medidas dirigidas a restablecer la unidad del sistema público de educación con una única titularidad de los centros y una única fuente de financiación, de manera que se pueda garantizar una misma escuela, con iguales derechos y con iguales condiciones y posibilidades, para todos los ciudadanos y en cualquier parte del Estado. En ese sentido, nos parece necesario comenzar a invertir la política actual de concertos hasta conseguir la total desaparición de las subvenciones estatales a la escuela privada. Sin abordar este problema, que es el origen del actual proceso de aumento progresivo de la desigualdad en el sistema educativo, todas las demás medidas redundarán en los mismos males que ahora denunciemos.

Creemos que el camino de la reconstrucción de la Escuela Pública ha de empezar por aplicar **realmente** la política de eliminación de las condiciones que justificaron en su día las concertaciones con centros privados, a saber, la imposibilidad (en principio temporal) de la red pública de atender

por sí sola a toda la población en edad de escolarización. Dentro del actual sistema económico no es cuestionable que la enseñanza privada se mantenga como una opción libre para quienes, por cualquier motivo personal, deseen pagársela, pero en modo alguno puede justificarse que se sigan concertando niveles no obligatorios y centros educativos donde existe suficiente oferta pública, y menos aún que sea a costa de congelar o hacer retroceder a ésta última.

No podemos obviar que el proceso de privatización acelerada, favorecido por el actual gobierno, se realiza sobre la base de los malos resultados a los que la Reforma ha conducido a la Enseñanza Pública, a la vez que el propio incremento de la enseñanza privada -con la selección económica y cultural que realiza- redundará en la acumulación de problemas y deterioro generalizado de los centros públicos. Sin olvidar que la diferencia de resultados entre la red pública y la concertada se da en un contexto en el que la primera ha perdido su poder de control sobre los resultados de la segunda y sobre los mecanismos de homologación de títulos por parte del Estado. En consecuencia, la reconstrucción de la escuela pública no puede conseguirse si no es a través de un proceso que permita recobrar los niveles de calidad perdidos por la calidad de un sistema educativo hoy claramente escindido. No tener en cuenta este proceso puede conducir a la producción de efectos contrarios a los que se dice que se esperan.

Colectivo *Baltasar Gracián*

Octubre de 2002