



Una mirada crítica a los resultados de la LOGSE

Descripción

ANTES DE DESMANTELAR LA LEY DE CALIDAD

El Proyecto para la evaluación internacional de los alumnos, más conocido por las siglas de su nombre en inglés (PISA), es un estudio sobre los conocimientos de los estudiantes de quince años de treinta y dos países, entre ellos España. En total, en el estudio correspondiente al año 2000, participaron 265.000 estudiantes. Con este estudio se pretende comparar los conocimientos en tres grandes áreas¹: a) comprensión lectora: capacidad para localizar una información, interpretación correcta de un texto, análisis reflexivo de un texto; b) cultura matemática: capacidad de resolución de problemas básicos; c) cultura científica: conocimientos básicos de ciencias.

La edad elegida es la de quince años, porque en casi todos los sistemas educativos de los treinta y dos países participantes la educación obligatoria termina a los quince años: a partir de esa edad ya empieza a diversificarse la enseñanza. El estudio fue coordinado por la OCDE, aunque cuatro de los países que participaron en el proyecto no eran miembros de la organización.

Cuando los resultados del primer estudio PISA, el correspondiente al año 2000, se publicaron en España, sus datos causaron cierta alarma en los medios de comunicación por los pobres resultados obtenidos por los alumnos españoles, evaluados ya después de la aplicación de la LOGSE. Probablemente a la gran mayoría del profesorado estos resultados no le sorprendieron: conocían muy bien el nivel académico de sus alumnos. En los tres ámbitos analizados, los estudiantes españoles destacan por situarse en la banda baja de la escala.

La tabla 1 muestra un resumen de los resultados obtenidos por los estudiantes españoles que participaron en la muestra internacional. Como hay un margen de error (calculado en el 5%), el estudio ofrece dos posibles rangos de puntuación: el más alto y el más bajo de los posibles. También se señala la puntuación media obtenida por los estudiantes españoles, teniendo en cuenta que la media (el «aprobado», como si dijéramos) se sitúa en 500.

LOGSE Image not found or type unknown

En ninguno de los tres ámbitos España llega al «aprobado», es decir, a los 500 puntos. Y en el ranking de países, incluso teniendo en cuenta la posición más alta posible, se encuentra entre los diecisiete de la segunda mitad (excepto en cultura científica, en que España ocupa el lugar dieciséis, en el mejor de los casos, pero sin llegar al nivel 500). Si analizamos más en concreto los resultados, por ejemplo en cuanto a comprensión lectora, sólo el 4% de los alumnos entiende correctamente un texto (obtiene la puntuación 500) y hasta el 16% se encuentra en los niveles más bajos (menos de

200 puntos)².

DIVERSIFICACIÓN POR TRAMOS

El informe final del primer estudio PISA muestra también algunos datos interesantes. Entre el 20 y 35% de los estudiantes de quince años, según los países, muestra un rechazo hacia el estudio. Es de suponer que a los dieciséis años el porcentaje será mayor.

Aunque hay una relación significativa entre el nivel cultural de los padres y el rendimiento de los alumnos, no se puede afirmar categóricamente que los estudiantes que provienen de entornos socioeconómicos más desfavorables obtengan menores rendimientos académicos.

El modelo de escuela influye en los rendimientos: en los sistemas en que se diversifica muy tempranamente a los alumnos (por ejemplo, en Alemania o en Austria), hay más diferencias entre rendimientos de los alumnos. Pero la diversificación no es razón de peores rendimientos (Austria, que diversifica a partir de los doce años, se encuentra por encima de la media de 500 puntos en los tres ámbitos).

La cohesión social que puede realizar la escuela es mayor en los sistemas que hacen diversificaciones curriculares (itinerarios), pues de esta forma, los alumnos pueden encontrar el «menú» académico más acorde con sus intereses y así rendir más, sentirse más a gusto y reducir el fracaso escolar³. Este último punto es importante y da una de las claves del resultado español: nuestros estudiantes se encuentran ante una escuela comprensiva implantada por la LOGSE, con un currículo único, en la misma aula y en el mismo centro, independientemente de sus intereses o capacidades.

YA NO ES CUÁNTO SI NO CÓMO SE GASTA

El informe PISA ofrece también unas sugerencias sobre políticas educativas que pueden ser de interés para nuestro sistema.

El uso de los recursos por parte de los estudiantes (la biblioteca, el ordenador, etc.) está más relacionado con los rendimientos que las propias infraestructuras físicas de la escuela. Es decir, lo importante no es tener muchos libros, o muchos ordenadores, o un edificio espléndido, sino que los alumnos utilicen los recursos disponibles.

El profesorado cualificado es uno de los recursos más valiosos de los centros. Un buen profesor de Matemáticas o de Lengua influye mucho más en los rendimientos de los alumnos que otros recursos. Y la cualificación pasa por el respeto a la especialidad del docente. Si a un profesor de Matemáticas le obligan a enseñar Biología, por ejemplo, el rendimiento de las clases de Biología bajará.

Influyen también en el rendimiento de los alumnos algunos aspectos como la disciplina o indisciplina del centro escolar; la autonomía de las escuelas; la motivación de los profesores; y el grado de importancia que se da al rendimiento escolar y a la exigencia en el estudio.

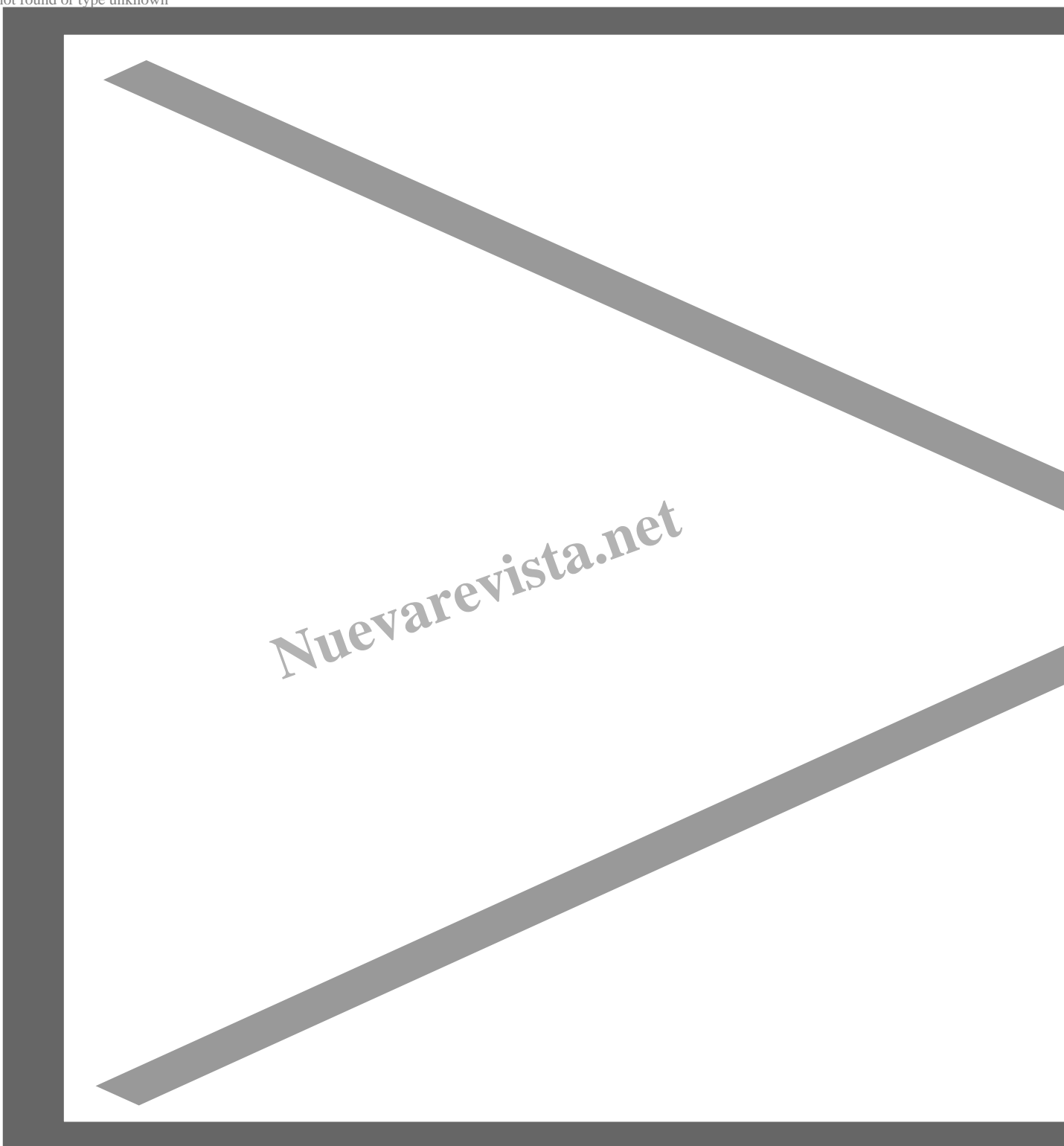
La variación en los resultados académicos no depende exclusivamente del gasto, a partir de un determinado grado de gasto educativo. Es más importante la eficacia de este gasto que no su volumen.

El número de alumnos por grupo tiene una influencia muy relativa. Hay países, como Japón o Corea, con cerca de cuarenta alumnos por aula, que obtienen mejores resultados que otros muchos con un ratio inferior. Italia, por ejemplo, con una proporción de dieciséis alumnos por grupo, está entre los peor situados.

Estas sugerencias sobre medidas concretas de política educativa se resumen en la columna izquierda de la tabla 2, mientras que en la columna derecha se han señalado las deficiencias que pueden detectarse en el sistema educativo español. Algunas de ellas serán objeto de un estudio más detallado en capítulos posteriores.

Nuevarevista.net

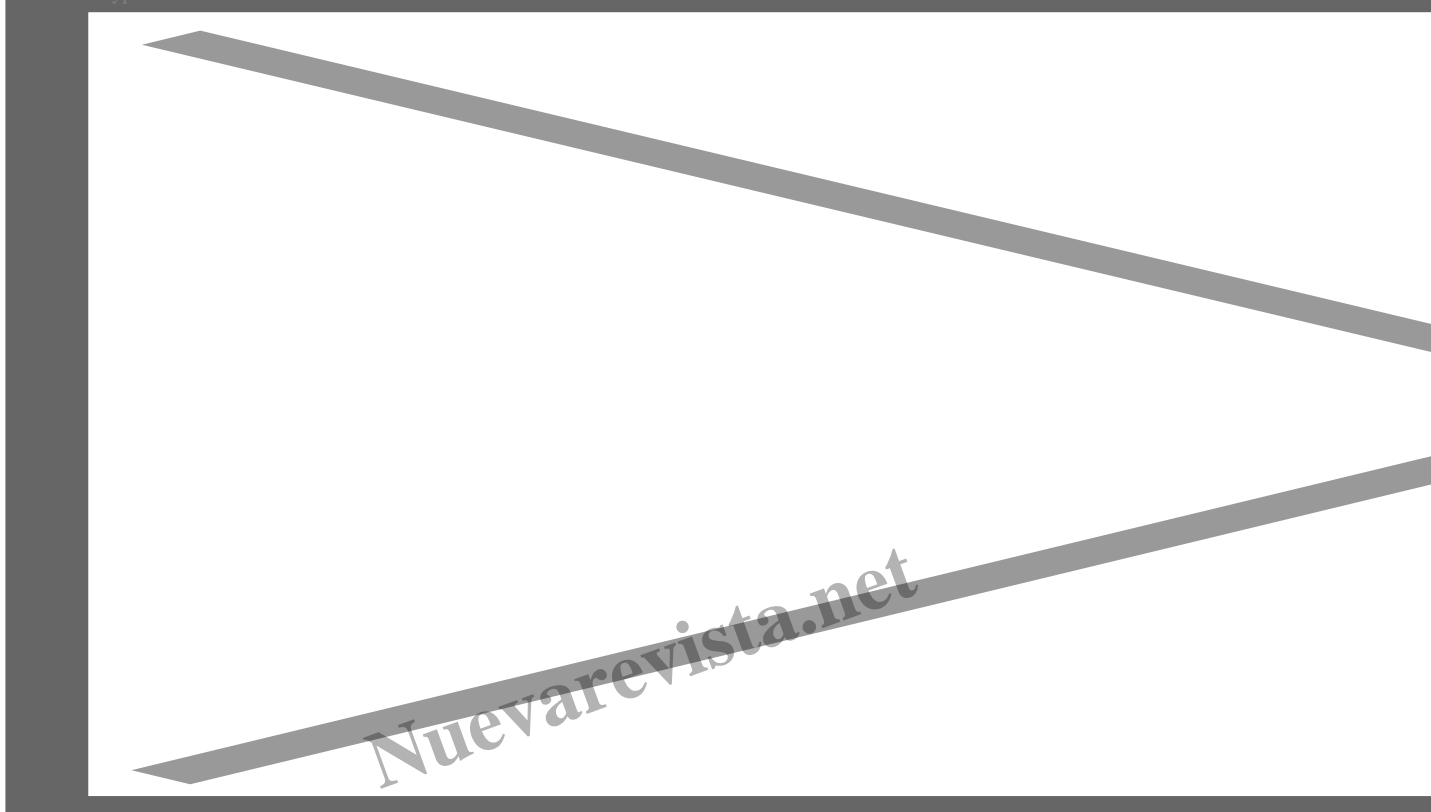
Image not found or type unknown



Es cierto que la aplicación de la LOGSE ha supuesto un vuelco de tal envergadura en la tradición educativa española que puede producir disfuncionalidades en el rendimiento de los alumnos. Por ejemplo, los defensores de la L O G S E repiten constantemente que se ha pasado de un sistema que era obligatorio hasta los catorce años a otro que establece la obligatoriedad hasta los dieciséis. Escolarizar a toda la población hasta los dieciséis años es, para los logsistas, un reto que ha podido

repercutir en el nivel medio de los rendimientos de nuestros alumnos. Pero esto es una verdad a medias. En la tabla 3 se puede observar el nivel de escolarización por tramos de edad, antes y después de la aplicación de la LOGSE.

Image not found or type unknown



Como cabe observar, antes de la LOGSE ya se había conseguido prácticamente la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años. En el tramo de edad que corresponde a la actual ESO estaba escolarizado el 98,5% del alumnado en el curso 1991-92. Con la LOGSE se alcanza plenamente el 100%, pero ese «esfuerzo» sólo significa escolarizar al 1,5% del alumnado que salía del sistema antes de los dieciséis años. En todo caso, el gran esfuerzo de la LOGSE está en aumentar significativamente la escolarización de los tramos de edad de la educación posobligatoria: el Bachillerato y la Formación Profesional. Por lo tanto, la escolarización obligatoria no ha sido un problema, más bien la cuestión está en cómo se ha realizado dicha escolarización. Y, evidentemente, la gran novedad de la LOGSE está en el modelo de escuela comprensiva. Algo tendrá que ver la comprensividad con los rendimientos de nuestros alumnos.

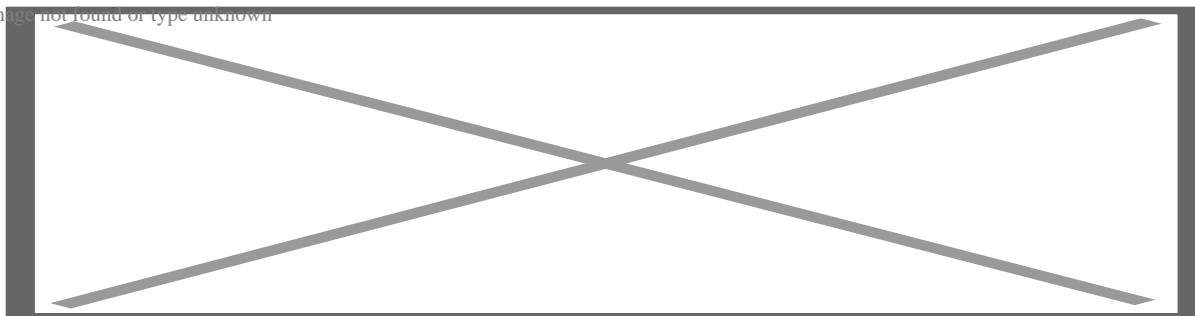
RESULTADOS ACADÉMICOS AL FINAL, DE LA ESO

Entre mayo y junio de 2001, es decir, al final: del curso 2000-01, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), que tenía asignado por ley⁴ la evaluación del sistema educativo; realizó una prueba de conocimientos a una muestra de 7.486 alumnos de 4 S de ESO, procedentes de 328 centros educativos de toda España, excepto de la comunidad autónoma de Andalucía. La muestra ofrecía los primeros datos significativos de la primera promoción de estudiantes que habían cursado la ES; se trataba de evaluar, en el fondo, los primeros resultados de la ESO.

La muestra se realizó sobre cuatro áreas curriculares de la ESO: Lengua castellana, Matemáticas,

Ciencias sociales y Ciencias de la naturaleza. La tabla 4 muestra un resumen de los resultados, mostrando el porcentaje medio de aciertos en cada una de estas áreas.

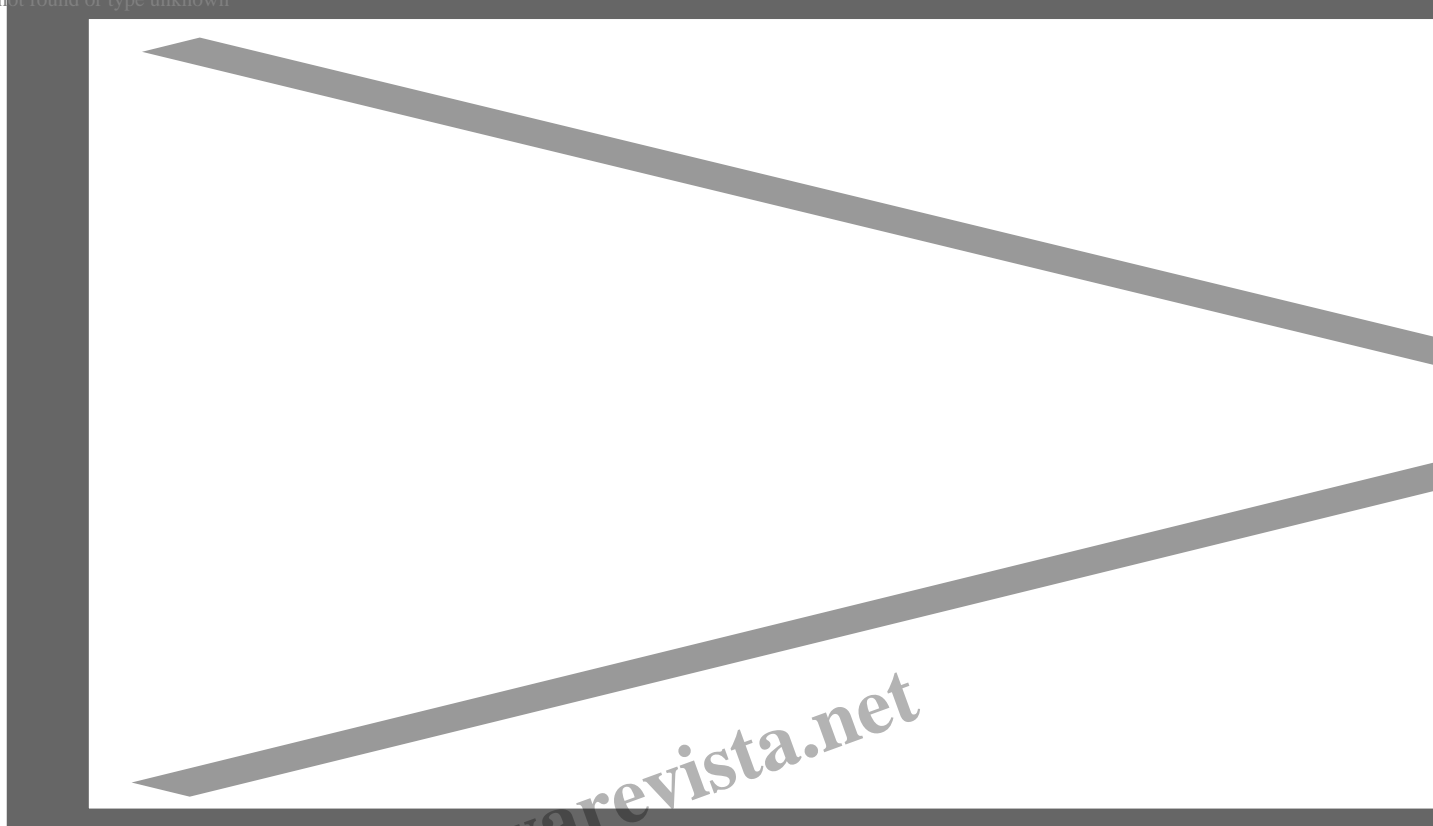
Image not found of type unknown



Como puede observarse, el área que salió peor parada es la de Matemáticas y la mejor, la de Lengua castellana. Si tradujéramos los resultados a puntos, las Matemáticas estarían suspendidas (4 puntos) y la Lengua castellana obtendría una media de 6,4 puntos. En ningún caso se llega al «notable». El resultado de la muestra depende, en gran medida, de la dificultad de las preguntas y éstas reflejan, como es lógico, el currículo oficial de la ESO:

El mismo INCE realizó unos años antes, en el curso 1996-97, otro diagnóstico del sistema educativo español, recogiendo también el rendimiento de cuatro ámbitos: Lengua-castellana, Matemáticas, Geografía e Historia y Ciencias de la naturaleza. En la muestra participaron 25.893 alumnos de dieciséis años, pertenecientes a 913 centros, incluyendo, y ese dato es importante, tanto estudiantes de BUP (2º curso) como de Formación Profesional. Es decir, la muestra se efectuó sobre un sistema educativo que diversificaba a los alumnos en dos grandes itinerarios a partir de los 14 años. Es difícil establecer comparaciones, ya que el currículo es diferente. Por ejemplo, mientras en la actual ESO existe un área integrada de Ciencias de la naturaleza, en el sistema anterior dicho ámbito se dividía en dos materias: Ciencias de la naturaleza (2º de BUP) y Física y Química (2º de BUP), con un nivel muy diferente. Cualquier profesor de secundaria de estas especialidades sabe muy bien que el nivel exigible a un alumno de 2º de BUP de Física y Química era más alto que el exigido actualmente en la ESO. En cambio, las tres áreas que tienen más similitudes entre los dos sistemas (aunque también hay diferencias, con un mayor nivel de exigencia en el anterior sistema) son Lengua castellana, Matemáticas y Ciencias sociales. La tabla 5 muestra los resultados de las tres áreas citadas en las pruebas de diagnóstico de 1996-97.

Image not found or type unknown



Los resultados en dos de las tres áreas son mejores en el diagnóstico de 1997, cuando todavía existía el BUP y la FP. Sólo en Ciencias sociales se produce un resultado mejor con la LOGSE, entre otras razones porque los alumnos de FP cursaban una materia denominada formación humanística, mezcla de Historia, Geografía, Filosofía y Ética, con un nivel de contenidos inferior a las actuales Ciencias sociales de la ESO⁵. La comparación muestra que con un sistema diversificado los resultados parecen ser mejores sobre todo en las dos áreas instrumentales básicas (Lengua y Matemáticas).

De todas maneras, la comparación no es del todo significativa. Los currículos de las áreas de la ESO no se corresponden —excepto en Lengua castellana, en que hay más similitudes— entre lo que se exigía en el tramo 14-16 del sistema anterior a la LOGSE con el equivalente después de la ley. El nivel de Matemáticas del segundo ciclo de la ESO sólo es comparable al nivel de la FP y no al del BUP. El área de Ciencias de la naturaleza de la ESO no se puede comparar ni tan siquiera con el de FP: por ejemplo, el currículo de temas de Física que se exigían a los alumnos de FP es superior al que ahora se pide para todos los alumnos de la ESO. Y este es un tema muy importante: la comprensividad supone, en la práctica, rebajar el nivel para todos. La diversificación a partir de los 14/15 años (el sistema más extendido en Europa) permite ofrecer a aquellos alumnos que tienen suficiente capacidad un nivel de Matemáticas o de Física o de Biología..., mayor del que se ofrece en un modelo comprensivo. Se trata, por lo tanto, de igualar a la baja, aun a costa de dar menos a quienes pueden recibir más.

Para conocer el nivel medio de conocimientos entre el sistema LOGSE y el anterior (sumando alumnado de BUP y de FP), podemos recurrir a una comparación entre los resultados del diagnóstico del curso 1996-97 y el del año 2000. Las dos evaluaciones utilizan métodos distintos por lo que es difícil encontrar algún método comparativo. De todas maneras, podemos establecer algún tipo de

comparación entre dos parámetros:

En el diagnóstico del curso 1996-97, el rendimiento de los alumnos se mide a través de una escala que va del 100 al 450. El nivel medio de puntuación satisfactoria se encuentra a partir del nivel 250. Es decir, sólo los alumnos que obtienen 250 o más puntos pueden considerarse que han adquirido las destrezas básicas del ámbito objeto de evaluación.

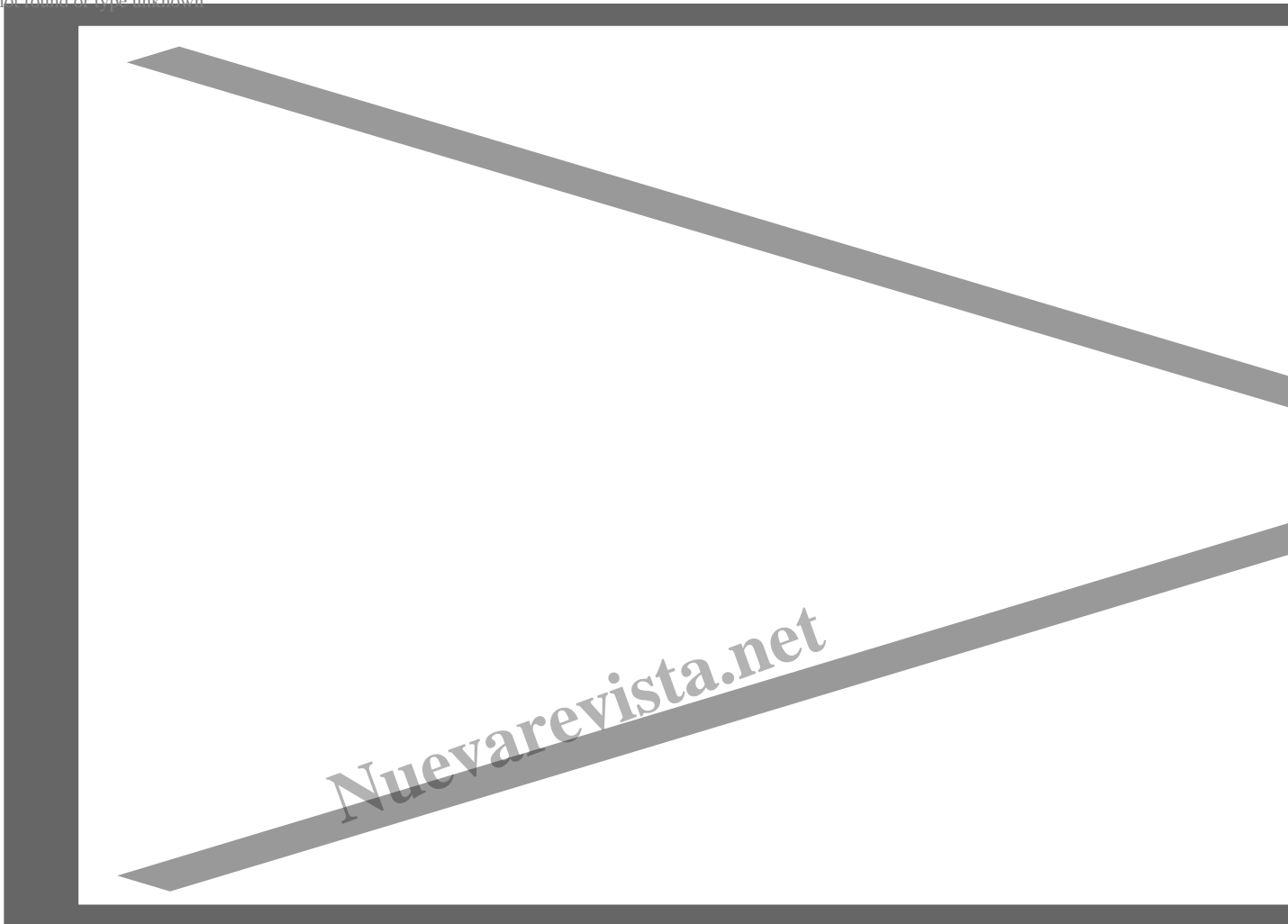
La evaluación final de la ESO que se efectúa el año 2000 no adopta esta escala de puntuación, pero, en cambio, agrupa las preguntas en tres niveles de dificultad: preguntas fáciles, de dificultad intermedia y preguntas difíciles

Aunque existen dificultades metodológicas para establecer paralelismos exactos, podemos establecer una comparación entre los alumnos que en el diagnóstico del año 1996-97 obtienen una puntuación de 250 o más y los que, en la evaluación del año 2000, son capaces, por lo menos, de resolver preguntas de dificultad intermedia.

La tabla 6 recoge los resultados del diagnóstico del curso 1996-97, con dos datos significativos: el resultado promedio de cada área, teniendo en cuenta que el nivel considerado medio es el de 250 puntos; y el porcentaje de alumnos que se encuentran en el nivel 250 o lo superan. En las cuatro áreas el promedio supera el nivel 250, siendo la Lengua castellana la que tiene el mejor nivel académico. Y en los cuatro supuestos, más del 60% del alumnado se encuentra en la banda de 250 o más puntos, es decir, serían capaces de resolver cuestiones de dificultad intermedia.

Nuevarevista.net

Image not found or type unknown



La tabla 7 ofrece los datos de la evaluación de la ESO en el año 2000 y se han agrupado las cuatro áreas que se corresponden a las del diagnóstico del curso 1996-97, teniendo en cuenta las preguntas de dificultad intermedia. Sería aceptable establecer algún tipo de comparación entre el porcentaje de alumnado capaz de resolver preguntas de dificultad intermedia con los que, en el diagnóstico del curso 1996-97, obtienen una puntuación de 250 o más puntos.

Los datos de la tabla 7 muestran un nivel medio más bajo si lo comparamos con los de la tabla 6. En Matemáticas, por ejemplo, no se llega al 50% de alumnado capaz de resolver preguntas de dificultad intermedia, mientras que con el sistema anterior a la LOGSE el porcentaje de alumnos que llegaban o superaban el nivel de dificultad medio de 250 puntos era del 62%. En el dominio de la lengua, un elemento capital en todo sistema educativo en sus etapas obligatorias, la reducción del nivel de competencias que muestran las dos tablas es alarmante: se pasa de un 73% que se encuentra en la media o la supera, a un escaso 52% que es capaz de resolver cuestiones de dificultad intermedia.

Image not found or type unknown

Nuevarevista.net

Los datos que muestra la tabla 8 merecen también una reflexión. En esta tabla se desagregan los resultados del diagnóstico sobre rendimiento escolar a los dieciséis años, según el itinerario curricular del alumnado objeto de estudio. En la última columna de la derecha se consigna la media obtenida por los alumnos en cada uno de los ámbitos, desglosándose el de Lengua castellana en dos ítems: Comprensión lectora y Gramática y Literatura. Los resultados nos llevan a las siguientes conclusiones.

Los alumnos de FP son los que, en todos los ámbitos, se encuentran por debajo de la media. En este sentido, la comprensividad establecida por la LOGSE en el tramo 14-16 tiene como principales beneficiarios a estos alumnos que, en general, pueden obtener un mejor rendimiento a través de la ESO que con la antigua FP.

El alumnado procedente del BUP obtiene unas puntuaciones siempre por encima de la media y, en algunos casos, muy por encima de la media: ellos son los grandes perdedores de la comprensividad. La muestra del diagnóstico de 1996-97 prueba que, en nuestro sistema educativo, hay un segmento de alumnado que es capaz de obtener rendimientos potencialmente altos, por encima de una media estándar.

Los alumnos de 4º de ESO son los que se mantienen en unos niveles próximos a las media, aunque muy discretos, excepto en Gramática y Literatura, que se encuentran ligeramente por debajo de la media. En todos los casos, el nivel de rendimientos en 4º de ESO es notablemente inferior al que se obtiene en 2º de BUP.

Estos datos, aunque sean incompletos y aun muy parciales⁶, muestran una tendencia y señalan algunos de los problemas que los profesores han ido observando y denunciando en estos últimos años: la ESO iguala a la baja. Aunque el nivel de un segmento del alumnado (el que iría a la FP a los 14 años) mejora, este objetivo se logra a costa de reducir sensiblemente el nivel académico y el rendimiento potencial de otra parte del alumnado, el de quienes pueden rendir más y se les exige menos.

Por eso, la mayoría de sistemas educativos diversifican el currículo o establecen itinerarios justo en el tramo de edad 14-16: para favorecer mejores rendimientos a quienes pueden y para dar el mejor nivel posible a todos. El derecho a la educación es también el derecho a una educación de calidad. Y la calidad pasa por ofrecer a cada talento el itinerario educativo apropiado: el «café para todos», no es síntoma de calidad.

LA ELECCIÓN DE ITINERARIO EN UN SISTEMA COMPRENSIVO

Un gran maestro de la Historia Económica española, el profesor Gabriel Tortella, ha llegado a escribir que «el nivel educativo español es de los más bajos de Europa, e igualmente bajo es, correlativamente, su futuro económico dentro de la comunidad [...]. Ni los ciudadanos ni los gobernantes se muestran dispuestos a hacer los sacrificios necesarios para que el sistema educativo mejore a todos los niveles y es un lastre que tiene reflejo económico a medio y a largo plazo»⁷. No parece que los ciudadanos se muestren dispuestos a hacer ese esfuerzo por mejorar el sistema... público. Quizás porque ya tienen una buena alternativa: los centros privados.

Si analizamos la desagregación de los resultados del rendimiento escolar por la titularidad del centro, nos encontraremos con algunas sorpresas. La tabla 9 muestra los rendimientos del alumnado según la evaluación del curso 2000-01, medida en porcentaje medio de aciertos, pero distinguiendo entre

alumnado procedente de la enseñanza pública o privada. En los tres ámbitos estudiados se da la misma característica: el alumnado de los centros públicos se encuentra siempre por debajo de la media, mientras los de centros privados siempre por encima. Las diferencias entre públicos y privados oscilan entre los cuatro puntos en Ciencias naturales y Ciencias sociales y los 6 puntos porcentuales en Matemáticas.

Hay que destacar que esta situación no era así en el diagnóstico del sistema educativo efectuado en el curso 1996-97. En la tabla 10 se muestran los resultados del rendimiento escolar de los alumnos de dieciséis años, según las áreas objeto de estudio y según la titularidad de los centros. Obsérvese que en cinco ámbitos, los alumnos de la enseñanza pública están por encima de la media. En Geografía e Historia que está a la par y sólo en Gramática y Literatura están un punto por debajo. En tres áreas evaluadas los alumnos de la pública superan en puntuación a los de la privada, en una están igual y sólo en Gramática y Literatura están ligeramente por debajo.

Nuevarevista.net

Image not found or type unknown

Nuevarevista.net

¿Qué ha pasado para que la enseñanza pública empeore sus resultados tanto respecto a la media como respecto a la enseñanza privada? Lo único que ha cambiado entre 1996-97 y 2000-01 es el sistema: se ha generalizado la ESO en todo el territorio y se ha impuesto la enseñanza comprensiva en todos los centros... públicos. En los-privados no se ha dado esta comprensividad, al contrario, se ha producido una cierta selección. La LOGSE ha creado una discriminación y segregación verdaderamente perversa: mientras los centros públicos se están convirtiendo en verdaderamente «comprensivos», han de acoger en la misma aula a todo tipo de alumnado, los centros privados acogen aquellos alumnos cuyas familias han escogido la escuela privada precisamente porque les garantiza un nivel académico más elevado. Habría que preguntarse si realmente es «progresista» una ley que ha convertido a la enseñanza pública en la que ofrece menos rendimientos académicos.

Quienes consideran que diversificar el currículo a partir de los catorce o quince años es segregador harían bien en reflexionar sobre los datos anteriores. Los sistemas diversificadores permiten a la enseñanza pública ofrecer diversos itinerarios, evitando que se vayan forzosamente a la privada los que quieren un itinerario de mayor exigencia o rendimiento. No se trata de ofrecer un nivel académico «para los tontos» y otro «para los listos»: eso es caricaturizar y reducir el problema a la demagogia. De lo que se pretende es que, a partir de los catorce o quince años, el alumnado pueda seguir diversos niveles de exigencia de acuerdo con sus intereses y capacidades. A esas edades, como ha dicho J. Martin, director de Educación y Empleo de la OCDE, «es recomendable» la diversificación⁸.

Los centros públicos, en el tramo más conflictivo de los catorce a los dieciséis años, han de aceptar en sus aulas a todo el alumnado, incluidos quienes no quieren estudiar, los que acumulan déficit de aprendizaje desde la enseñanza primaria, a los más indisciplinados, a quienes se preparan para el Bachillerato o la Formación Profesional, o quienes sólo esperan una cultura básica para integrarse en el mundo laboral. Ofrecer un mismo nivel académico a un colectivo tan dispar sólo es posible reduciendo las exigencias a unos mínimos que, posiblemente, satisfacen a unos pero a costa de dar menos a quienes pueden recibir más.

EL ALCANCE DEL «FRACASO ESCOLAR »

Uno de los objetivos que se propusieron los autores de la LOGSE fue reducir o, incluso, eliminar el fracaso escolar, al menos en el tramo obligatorio. En una enseñanza «comprensiva» no cabe el fracaso escolar, entendido éste como la incapacidad de una parte del alumnado para asumir unos mínimos académicos que les sirvan por lo menos, para integrarse como ciudadanos responsables en la sociedad. El fracaso escolar no era previsible por los «padres» de la ley: la ESO debería equilibrar la comprensividad con medidas de «atención a la diversidad» que fueran capaces de compensar las desigualdades y dar a cada uno lo suyo. El último esfuerzo de los *logsistas* por evitar el fracaso escolar es la teoría de las «competencias básicas»: reduciendo el currículo a unos simples conocimientos elementales se ha de conseguir que nadie se quede en la cuneta.

¿Se ha conseguido este objetivo? ¿Cuál es el alcance del «fracaso escolar» al final de la ESO? No es fácil concretar realmente el alcance de este «fracaso», pues para no pocos alumnos el fracaso puede consistir en no recibir aquella formación a la que son capaces de acceder de acuerdo con sus capacidades e intereses. Pero para ceñirnos a una medida más concreta podemos definir el «fracaso escolar» al final de la ESO como el porcentaje de alumnado que no consigue obtener, por lo menos, el título de Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, es decir, que no obtiene la cualificación básica al final de su escolarización obligatoria.

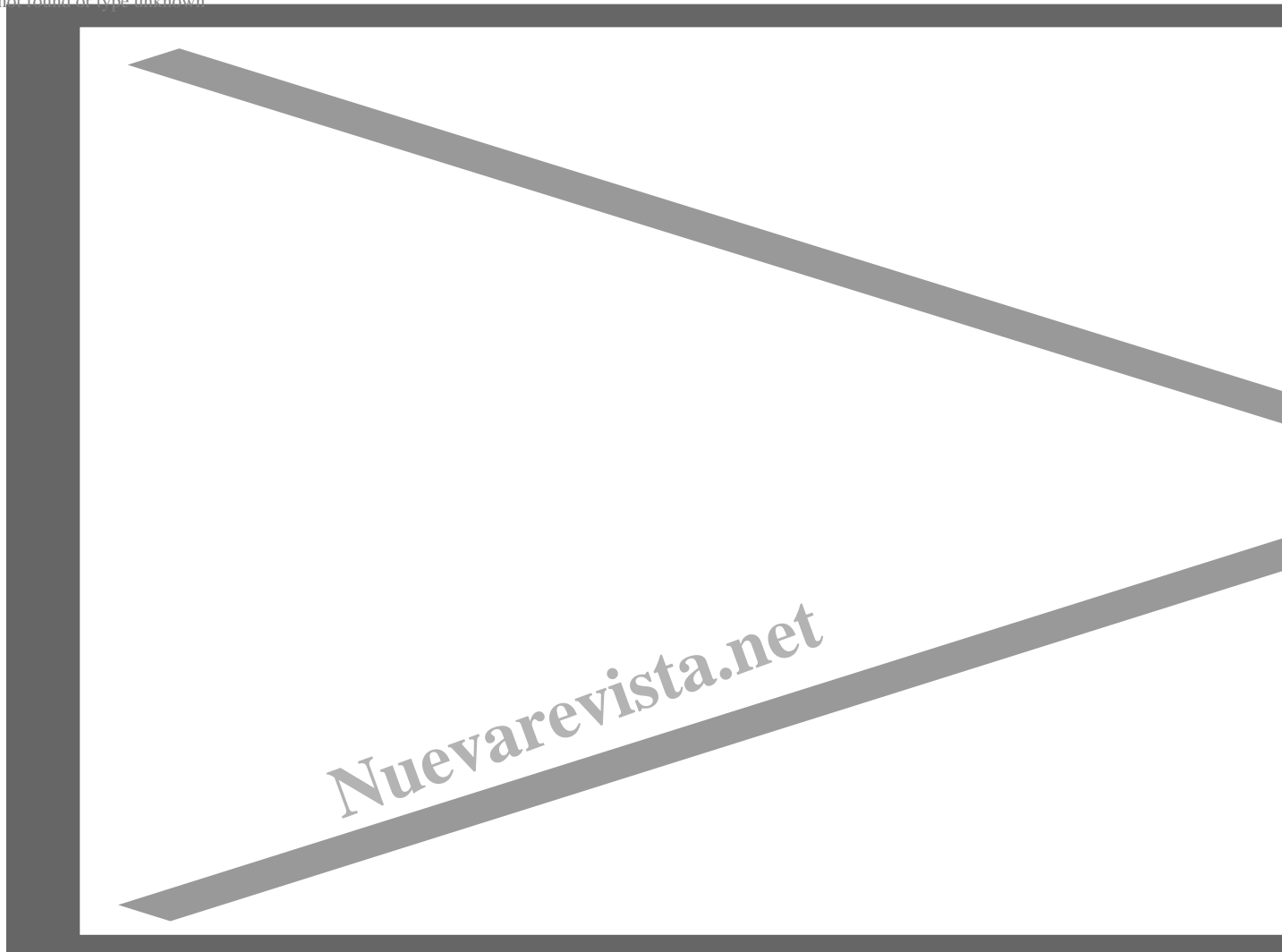
¿Cuál es el alcance real de este fracaso? No hay cifras globales para toda España, sólo parciales de algunas comunidades autónomas. Da la impresión que este sea un tema «tabú», que no conviene airear mucho. Como dato referencial se adjuntan los resultados académicos del alumnado de 4º de ESO de la comunidad autónoma de Cataluña, que tienen la ventaja de ser la primera en implantar la ESO, y del curso 1999-2000, cuyos alumnos habían cursado ya el nuevo sistema educativo LOGSE, al menos en la educación secundaria obligatoria.

Las tablas 11 y 12 son bastante indicativas, aunque circunscritas a un solo territorio, del resultado final de la ESO. Además la promoción 1999-2000 es la primera de toda España que ha cursado íntegramente la ESO, de acuerdo con el modelo comprensivo de la LOGSE. Estas pueden ser algunas de las conclusiones.

Image not found or type unknown



Image not found or type unknown



El fracaso escolar en la ESO se puede cifrar en un 32% del total del alumnado: uno de cada tres estudiantes que terminan la ESO (en 4º curso o antes) no obtienen el título básico y elemental de Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria. La disparidad entre los resultados del alumnado de la enseñanza pública y privada es muy notable: el 40,4% de los alumnos de la pública no obtiene el título frente al 20,2% de la privada. El fracaso escolar en la pública dobla el de la privada. Si a este dato sumamos los de las tablas 9 y 10, tenemos un balance bastante patético de lo que ha significado la «comprensividad» en la escuela pública.

Un dato llamativo es el alto porcentaje de alumnado que está matriculado en 4º de ESO y no llega ni tan siquiera a evaluarse: un 6,8% en la pública y un 1,8% en la privada. A este porcentaje se deberían añadir los que abandonan antes de llegar al 4º curso de la ESO, porque, o bien ya han cumplido los dieciséis años y salen del sistema o bien son, simplemente, absentistas⁹. En total se puede calcular en torno al 8% el alumnado que empieza la ESO y no llega ni a terminarla. ¿Qué soluciones hay para estos alumnos? Sencillamente, ninguna: convertirse en «objetores escolares». Un porcentaje de esta magnitud para un sistema que, por definición, es «comprensivo», para todos sin excepción, es una de las muestras de su fracaso real.

Los defensores de la LOGSE arguyen reiteradamente que, en el sistema anterior, el número de alumnos que suspendían el 2º de BUP o el 2º curso de la FP de primer grado era superior al 32% de la ESO. Los números puede que sean ciertos, pero no se pueden comparar ambas magnitudes por diversas razones:

Los criterios de evaluación no son los mismos. Para aprobar 2º de BUP se requería aprobar todas las asignaturas. Para aprobarla ESO no hay criterio similar: de hecho más de la mitad de los alumnos que obtienen el Graduado en ESO no han superado todas las áreas. Si aplicáramos el criterio de exigir el aprobado en todas las áreas de la ESO, el nivel de fracaso superaría con creces no sólo al actual 32%, también al porcentaje de alumnado que no superaba, con el anterior sistema, ni el 2º de BUP ni la FP de grado medio.

Los currículos no son similares. Los objetivos curriculares de la ESO no son idénticos a los programas del antiguo BUP o FP. Por poner un ejemplo, los objetivos terminales (lo que ha de saber un alumno al terminar una asignatura) de Matemáticas o de Biología son notablemente inferiores entre el antiguo BUP (incluso la FP) y la ESO.

¿PUEDEN SABER MÁS LOS ALUMNOS?

El reto de la calidad es hoy el gran objetivo de la enseñanza en los países desarrollados y, muy especialmente, en la escuela pública. Los modernos Estados del bienestar han desarrollado el derecho universal a la educación garantizando un puesto escolar a todos los estudiantes y no sólo en los niveles obligatorios. El problema de las familias ya no es tener un centro educativo cerca de su casa, un puesto escolar para sus hijos. Este problema está resuelto en España. El problema, para muchas familias, es encontrar un centro de calidad y, a ser posible, sin tener que pagar por ello.

Los Estados de la Unión Europea siguen marcándose objetivos de mayor calidad en la educación primaria y secundaria, a la vez que constatan el retroceso español en estos últimos años en cuanto a estándares de calidad¹⁰. ¿Podrá el sistema educativo español superar los defectos de la LOGSE y alcanzar unos niveles de calidad —medidos, por ejemplo según los indicadores del proyecto PISA— en un plazo razonable? ¿Podrá remontar la escuela pública —especialmente la secundaria obligatoria— la reducción de niveles constatada en los últimos diez años? Dependerá de varios factores.

En primer lugar, de la aplicación de medidas correctoras establecidas en la Ley de Calidad de la Educación, especialmente el fin de la promoción automática, los itinerarios, los programas de iniciación profesional, la reválida... si finalmente no son eliminadas por el gobierno socialista. En segundo lugar, de la actitud de los agentes educativos, especialmente de los responsables políticos de la educación, sindicatos y profesorado.

Los políticos tienen una gran parte de responsabilidad en el deterioro del sistema educativo español. No supieron en su momento calibrar los fracasos del sistema comprensivo que instauraron en España, cuando ya estaba haciendo aguas en otros lugares. Y lo peor es no reconocer algunas equivocaciones, probablemente fruto de unas buenas intenciones no suficientemente contrastadas. El recurso a la demagogia, a la descalificación, al radicalismo pedagógico que se ha observado en el debate sobre la Ley de Calidad y el intento por desmantelarla, no parece desgraciadamente, albergar muchas ilusiones.

Falta también un buen ejercicio de responsabilidad por parte de algunos sindicatos, presos de sus utopías o de referentes ideológicos poco realistas. El contraste entre el discurso de algunos sindicatos y lo que, de verdad, pensaba sobre la LOGSE la mayoría del profesorado de a pie es uno de los ejemplos más ilustrativos del divorcio entre el «profesorado oficial» —formado por liberados sindicales que no pisan un aula desde hace años— y el «real», el que entra cada día a una aula de ESO. Una advertencia al lector: obsérvese que entre los defensores a ultranza de la LOGSE casi no aparecen profesores «de a pie», sólo pedagogos y liberados sindicales, ajenos a las aulas.

Por último, el profesorado, muy especialmente el de la enseñanza pública, ha de acometer urgentemente dos grandes tareas: reclamar los cambios imprescindibles en el sistema educativo, sin rendirse, y mantener viva una formación permanente que le permita acomodarse a los cambios sociológicos que repercuten en la educación. No se puede achacar todas las culpas al «otro» (Administración, sindicatos, recursos...). El profesorado ha de saber que no se puede vivir de nostalgia, que el sistema educativo no volverá atrás, que hay unos retos totalmente imprescindibles e irrenunciables. La escolarización obligatoria hasta los dieciséis años necesita equilibrarse con medidas de flexibilidad, pero los chicos y chicas seguirán en nuestras aulas y habrá que darles la calidad educativa que reclaman. El profesorado necesita reciclarse —sin perder su papel de transmisor de conocimientos, por supuesto— pero deberá renovarse didácticamente, buscar estrategias educativas nuevas, asumir el reto de la sociedad del conocimiento y de las nuevas tecnologías.

Formación e innovación del profesorado, pero respeto también a su función docente. Los profesores y profesoras han sido degradados a asistentes sociales más o menos cualificados. Recobrar su función en el conjunto del sistema educativo es una tarea pendiente. Su labor no es poner orden en unas aulas heterogéneas y conflictivas. Es enseñar. Decir que la función primordial del sistema educativo —aunque también tenga otras funciones— es la de enseñar lo mejor posible a los más posibles debería ser innecesario. Pero quizás sea hoy la tarea más necesaria para que la escuela española sea capaz de formar el capital humano de las generaciones futuras.

Nuestros alumnos pueden y deben saber más, al menos en la línea de reducir el fracaso escolar y mejorar lo que la Unión Europea ha definido como «ocupacionabilidad»¹: sin una educación de calidad no es posible un puesto de trabajo de calidad. El reto de la educación de calidad no puede ser patrimonio de la escuela privada: la enseñanza pública, con las debidas reformas estructurales y la voluntad de su profesorado, ha de asumir el reto de la calidad. ¿Pueden saber más nuestros alumnos? Lo que sería retrógrado o profundamente segregador es que, dentro de unos años, muchas familias tengan que verse forzados a irse a la enseñanza privada para que sus hijos sepan más. ¿No es posible un sistema en que tanto la enseñanza pública como la privada ofrezcan los mismos estándares de calidad?

El verdadero progreso de la educación es que nuestros alumnos sepan más, no que sean cada vez más mediocres. ¿Es progresista una escuela que ha reducido los niveles educativos? Incluso el conocido pedagogo —por cierto otrora gran defensor de la reforma educativa española— Fabricio Caivano, decía en unas declaraciones al diario El País¹² que «la escuela progresista ha patinado en muchos aspectos. Por ejemplo, parece claro que el niño no debe ir a la escuela a divertirse. Los resultados de la escuela progresista no son buenos». Si cambiamos «escuela progresista» por «escuela comprensiva tipo LOGSE», tendremos la clave de sus palabras.

Se abre ahora un nuevo debate sobre la educación en España. Lo desconcertante es que sigamos discutiendo sobre temas que la gran mayoría de sistemas educativos europeos ya han resuelto desde hace años. Cuestiones como la diversificación curricular antes de los dieciséis años, pruebas globales de homologación (la «reválida»), la dirección profesionalizada... ya no se discuten en casi ningún país de nuestro entorno. Volver a abrir estos temas, bajo la excusa de restablecer un supuesto consenso, muestran un cierto retraso en nuestros planteamientos pedagógicos lastrados por un dogmatismo tan estéril como peligroso. Analizar datos empíricos, como darse una vuelta por Europa puede ser muy sano para los nostálgicos de la LOGSE. Lástima que mientras abren los ojos, la calidad de nuestro sistema educativo sigue en horas bajas.

NOTAS

¹ INCE, 2001b.

² OECD E, 2001.

³ Ibídem, tabla 8.3

⁴ Real Decreto.928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

⁵ Hay que tener en cuenta también que en la evaluación del 2000 faltan los estudiantes andaluces. Para comparar correctamente las dos muestras habría que eliminar de la primera los resultados correspondientes a los alumnos de Andalucía.

⁶ En el curso 1996-97 el número de alumnos de ESO es todavía inferior al del anterior sistema.

⁷ G. Tortella, «El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX», Alianza, Madrid 1994, pág. 393.

⁸ Diario ABC, 14.05.2002.

⁹ El absentismo, en algunos barrios de Barcelona, llega al 17% del alumnado. Cfr. diario La Vanguardia, 04.02.2001.

¹⁰ «Europa eleva el listón educativo. España queda lejos de las metas que los Quince se proponen lograr en el 2010», en La Vanguardia 06.05.2003.

¹¹ Comisión Europea, 1995.

¹² Diario El País, 21.04.1998

BIBLIOGRAFÍA

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2002): *El sistema educativo español, 2002*, Madrid, Centro de Publicaciones del MECO.

Comisión Europea (1995): *Libro Blanco: Enseñar y aprender: Hacia la sociedad del conocimiento*. Generalitat de Catalunya, Departament d' Ensenyament (2002) *Estadística de l'ensenyament*. Gabinet Tècnic, Barcelona.

Generalitat de Catalunya, Departament d' Ensenyament (2003); *Competències bàsiques. Educació Secundària Obligatoria. Primer cicle. Proves d'avaluació. Síntesi de resultats*. Barcelona.

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (1998): *Diagnóstico General del Sistema Educativo*, Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (2001 a): *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000: datos básicos*. Madrid Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (2001 b): *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto Pisa 2000*, Madrid, OCDE – Ministerio de Educación. Cultura y Deporte.

OCDE (2001): *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000* OCDE Publications.

Fecha de creación

30/11/2004

Autor

Felipe-José de Vicente Alguero

Nuevarevista.net