



monográfico

Aportaciones de CGT al Borrador de la nueva Ley de Educación del Ministerio de Educación 2012

El Ministerio de Educación elaborado un documento en el que se reflejan los aspectos que, a su juicio, fundamentarán una nueva ley de Educación. El punto de partida del mismo es el análisis de las Fortalezas y las Debilidades del Sistema Educativo, para abordar seguidamente propuestas en torno a objetivos generales y el Estatuto del profesorado docente no universitario. Pasa seguidamente a definir varios objetivos:

Disminuir la tasa de abandono educativo temprano y aumentar el número de personas que obtiene titulación en ESO.

Fomentar la empleabilidad.

Mejorar el nivel de conocimientos en materias prioritarias.

Señalar los logros de cada etapa.

Incrementar la autonomía de los centros.

Intensificar el uso de las Tic.

Ofreciendo al finalizar un esquema de las mejoras, en lo que denomina arquitectura del sistema educativo.



a) Sobre las fortalezas

En cuanto a las fortalezas, evidentemente son bastantes más de las citadas sobre todo si se establecieran, como se hace a lo largo de todo el documento, comparaciones no con otros países sino con nosotros mismos, a lo largo del tiempo. Nuestro sistema educativo es uno de los más jóvenes de todos con los que nos comparamos. También la comparativa debería contemplar los niveles de renta, el desempleo estructural que España padece, su impacto en la autoestima de la población adulta y su influencia en las jóvenes generaciones. La fortaleza de nuestro sistema, sin caer en el chovinismo, es inmensa comparada con la otros países que se nos muestran como modelos y con los cuales casi no tenemos puntos comunes de referencia. Avanzamos una hipótesis; con las tasas de desempleo estructural, la dominación como pueblo, mediante siglos de caciquismo, dictaduras por centenares de años, analfabetismo profundo de la inmensa de la población, ninguno de los países que se ofrecen como puntos de referencia tendría mejores resultados que España.

APORTACION: Mejorar el análisis, sobre todo histórico, económico y sociológico de nuestras fortalezas, porque esas son las que hay que reforzar para seguir mejorando.

b) Sobre las debilidades

Con respecto a las debilidades algo ya se ha avanzado anteriormente. La comparativa de datos de las pruebas PISA es bastante inconsistente. La principal comparación debe hacerse desde la evaluación inicial de competencias lectoras, matemáticas y de ciencias.

En cuanto a la **autonomía de los centros españoles** es inferior a promedios de la OCDE. Volvemos a insistir en que suena más a slogan que a estudio real de los contextos donde se ubican los centros educativos. Ya que no se aprecian signos evidentes de que exista voluntad política de generar una auténtica autonomía (nosotros traducimos por autogestión) de los centros educativos. No transfiriendo más poder a **Direcciones Capataces**, se consigue mayor autonomía. No confundamos la pretensión de que haya en cada Centro un/a dictador/a, dígame sin tapujos, sin enmascarar esta opción claramente percibida en el *“fortalecimiento de la función directiva”* con la auténtica autonomía de los centros. Porque los centros o son Comunidades Educativas o no son nada más que entes administrativos burocratizados.

La tasa de titulaciones o la de abandonos en ESO hay que contextualizarla en función de variables que se encuentran más allá del propio sistema educativo. El carácter compensador del mismo se ha ido diluyendo a medida que las políticas neoliberales han ido asentando un principio tremendamente erróneo e injusto: el principio de la exclusiva responsabilidad de la persona en su futuro, haciendo abstracción de las condiciones socio-culturales (y por ende económicas) de las que se parte. En nuestro país, con más de 8.000.000 de pobres, no parece que sean especialmente alarmantes las tasas de titulación, pudiendo incluso teorizar sobre si la tasa de abandono es muy inferior a la esperada. Si el Sistema Educativo no actuara como elemento compensador de las enormes desigualdades de todo tipo que aquejan a nuestra sociedad, estas tasas serían enormes.

En cuanto a que un sector de la juventud entre 18 y 24 años no sigue ningún tipo de estudios a pesar de tener titulación de ESO, es comprensible por la escasa (en determinados territorios, nula) oportunidad de encontrar trabajo, ni siquiera con formación previa. Una evidencia que hemos constatado es que mucho alumnado de esas edades queda fuera de la oferta educativa de la Educación Permanente, porque la autorización de grupos no garantiza la total escolarización de quienes solicitan formación.

El aspecto menos relevante, pero que no por ello carece de importancia, es el que el documento califica como **baja tasa de alumnado excelente**. Si los niveles de exigencias, que son muy altos en nuestro sistema, (estudio realizado sobre una muestra de grupos de alumnado de 2º de bachillerato) se redujeran algo, emergería como campo en flor la enorme tasa de alumnado excelente. La excelencia está ligada a una situación que permite observar a quienes destacan de entre el conjunto. Si la exigencia para todo el alumnado es muy alta, genios pasan por alumnado normal. Otra cuestión relacionada con este punto es el efecto contrario del sistema sobre el alumnado de altas capacidades, ya que la masificación de las aulas y la escasez de recursos humanos impide en muchas ocasiones la atención personalizada (Víctor García Hoz-Somosaguas) que requiere su atención. Se malogran de esta forma muchos buenos talentos.

Las diferencias entre comunidades autónomas no pueden ser calificadas de debilidad, sino de un hecho constatable y en última instancia un input para la planificación educativa y el reparto de recursos de todo tipo para compensar las enormes desigualdades estructurales entre territorios del Estado.

Entendemos que **las propuestas deben ser reconvertidas**, ya que el bienestar económico es un input para la mejora del nivel educativo. ¿Cómo nuestros/as jóvenes van a estudiar con tesón si al final del duro aprendizaje les espera el paro? Incentivar la economía y garantizar empleo es la mejor motivación para quienes se preparan para ello. Lo de la competitividad queda muy lejos de quienes salen de la ESO con el título de Graduado Escolar y con perspectivas más que inciertas en el mundo laboral. Si el Estado quiere ayudar de verdad a la competitividad de nuestra economía, que invierta muchos más recursos en investigación y desarrollo para empresas públicas (no privadas), generando patentes propiedad del Estado que ayuden a las pequeñas y medianas empresas a innovar y por consiguiente ser más competitivas. En segundo lugar la calidad educativa depende del input que supone el nivel de desarrollo de las competencias del alumnado, para desde ahí tomar decisiones de planificación y obtener una mejora en esos niveles de partida. Compartimos que cualquier estudio (los de la OCDE) que a falta de otros datos sólo contemple condiciones laborales y número de docentes y número de alumnos/as, ratios y unidades en los establecimientos escolares, se queda muy corto y al final equivoca las conclusiones. (Llevamos 50 años de estos estudios de cifras y datos).

UNA OBSERVACIÓN: Si se utilizan fuentes como la OCDE debe tenerse en consideración que sus estudios a lo largo del tiempo son contradictorios y que cualquier institución puede argumentar en contrario sobre horario lectivo del profesorado, o ratios... Ejemplos en informes de la OCDE, en la década de los 70: se predicaban 15 horas como óptimo horario de docencia en la secundaria (entonces enseñanzas medias) o ratios de 28 alumnos/as en este mismo nivel, o la necesidad de personal auxiliar no docente en la atención al alumnado.

c) Los principios

Los **Principios** que se exponen contienen elementos ideológicos de indudable alcance. El primero de ellos el de **Igualdad de oportunidades**, es uno de los más potentes, ya estaba en el contenido de la Ley General de Educación de 1970. Para que este principio se pueda aplicar en Educación debe asumirse que no todo el alumnado parte de la misma situación, por lo que es preciso compensar las desigualdades antes de iniciar la *“carrera hacia el éxito individual”* que se esboza en el segundo principio que reconoce que *“algo bueno tiene cualquiera”* y que el Sistema Educativo debe desarrollar eso que se tiene para *“ingresar con éxito*

en el mercado de trabajo”. (No sólo esto sino Aprender a ser -E.Faure- o aprender a ser y hacer -J.Delors- Informes UNESCO).

No podemos más que volver a lo expuesto anteriormente en el sentido de que el Ministerio de Educación cree que existe el *“mercado de trabajo”*. Esa creencia posiblemente es la causa del desenfoco a nuestro juicio de la formulación de esos principios. Animamos al gobierno de la nación a que colabore activamente y en la realidad exista ese mercado de trabajo y luego, sin duda, el sistema ayudará a que cada persona crezca como persona, sea feliz y además aporte con su trabajo la energía necesaria para el bienestar social del conjunto de la población.

Como propuesta debería esta ley definir qué se entiende por *“educación de calidad”* ya que a partir del acotamiento de ese complejo adjetivo comparativo será posible comprender coherentemente la propuesta ministerial.

Concretamente esta expresión debería eliminarse, ya que es más un deseo que un principio. Deseo que tienen todas las leyes que han pretendido y pretenderán reformas la Educación, y que sólo el estamento político será responsable de ello. Con idas y venidas difícilmente se construye un sistema educativo estable.

APORTACIÓN: Abandone el Ministerio este afán de publicar una nueva ley, experimente algunos aspectos que puedan ser reformados de la actual y con mucho tino, tiento y paciencia váyase modificando paso a paso aquello que a juicio de la comunidad profesional y científica en ciencias de la educación y del mundo empresarial y sindical merezca ser reformulado.

d) Objetivos Generales

Con respeto a los **Objetivos generales** podemos avanzar algunas reflexiones: la anticipación de los itinerarios en ESO puede ser una experiencia de interés en aquellos centros con altas tasas de abandono, no para el resto del sistema que igual no los necesita. Igualmente con las ofertas de vías alternativas: programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento, y de Cualificación Profesional.

En el tema de las **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)**, precisan estudios en profundidad, ya que ni siquiera puede afirmarse que se estén desarrollando en el currículum ordinario. Por ello es gratuito afirmar que se aplicarán como refuerzo y apoyo.

La mejora de los resultados PISA pasa por evaluaciones iniciales del alumnado y la supervisión de programas

ajustados a ellas, seguimiento de esos programa y entonces, sólo entonces, tener en consideración evaluaciones finales, sean PISA, pruebas de rendimiento o de otro tipo, que pretendan medir el desarrollo de capacidades infiriendo el de las competencias.

El aumento de la **autonomía de los centros educativos** debe concretarse más. Anteriormente nos hemos referido a ello al establecer una relación entre autonomía de los Centros (Comunidades Educativas) y autogestión de los mismos. En este punto es preciso resaltar que la aplicación **evaluaciones nacionales externas** que impidan la promoción del alumnado no viene a aumentar la mencionada autonomía, más bien a coartarla. Debería el Ministerio explicar ésta, al menos aparente, contradicción. En el asunto de la mejorar la **empleabilidad**, es requisito sine qua non que exista la posibilidad real de empleabilidad, para posteriormente mejorarla. Un mercado económico en ruina absoluta con perspectiva de cierre de miles de empresas y aumento del desempleo por encima de 6.000.000 de parados/as no es un buen escenario para hablar en estos momentos de *“mejora de la empleabilidad”* y de todas las iniciativas que se proponen: anticipar la elección de itinerarios, mayor nº de alumnos/as hacia FP o programas de cualificación profesional para el mercado de trabajo.

Nos pronunciamos sobre este asunto aunque evidentemente no formará parte de la nueva ley sino de otra paralela. Desde el inicio de esta transición política inacabada, y lo decimos precisamente porque el anuncio de una nueva ley viene en ahondar en este estado inestable de la democracia española, se ha intentado en varias ocasiones. El Estatuto Básico del Empleado Público, publicado en 2007 mandataba a hacerlo y ya han pasado 5 largos años. Las transferencias en materia educativa a las comunidades autónomas se han mezclado con la gestión variopinta del personal transferido (error primero), ya que una transferencia en la ordenación del currículum y organización coordinada con el Ministerio de los recursos hubiera sido suficiente. Consecuencia: 17 sistemas educativos diferentes en España. ¿Podrá un estatuto del profesorado concretar algo en este galimático asunto? Si la LOE (ley orgánica de Educación) no fue capaz de ahormar el sistema, dejando multitud de artículos al arbitrio de cada comunidad autónoma, ¿podrá el Ministerio con sus exiguas competencias hacerlo ahora?

Cuando se cita **la dignificación de la profesión** de docentes habrá que explicar al profesorado por qué se duda de su capacidad para evaluar al alumnado



al finalizar cada etapa y producir una decisión colegiada de la promoción del alumnado. ¿Qué otra explicación se puede dar a la implantación de pruebas de evaluación nacional al finalizar las etapas? Esto también afecta a la tan traída y llevada *“autoridad de los docentes”*.

APORTACIÓN: No más carreras docentes.

Evaluación objetiva del trabajo docente realizado y aportaciones para su mejora. Con eso es suficiente. Sólo quienes no conocen la naturaleza del magisterio (del ejercicio de la docencia) se embarcan en formular esta propuesta. Conviene que quienes redacten documentos del ministerio conozcan esa naturaleza y puedan comprender el alcance del siguiente pensamiento:

«...No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos» Celestín Freinet

Acerca del deseo de **disminuir la tasa de abandono y mejora del número de titulados** ya nos hemos pronunciado. Cabe completar los estudios de la OCDE relacionándolos con otros parámetros, como tiempo que tarda un/a joven alemán en encontrar trabajo, por ejemplo. El rápido acceso de los/las jóvenes a un mercado de trabajo real produce que en Países europeos el alumnado pueda **elegir entre formación académica y tecnológica** antes de los 16 años. Y de paso la valoración de Inglaterra se debe a un error, ya que existe el fracaso escolar en ese país; de hecho en el cuadro que se ofrece en el borrador, Inglaterra tiene una tasa del 15% de abandono temprano. Otro asunto es el **nivel uno de cualificación profesional** que rige en cada país y que en España se asimiló (erróneamente) al título de Graduado en Educación Secundaria.

No hace falta recurrir a Estudios especializados de la Comisión Europea y OCDE para confirmar que la población que abandona el sistema educativo sin nivel de educación secundaria 2ª etapa se enfrenta a graves dificultades para incorporarse y mantenerse en el mercado de trabajo. Pero también es importante reconocer que una buena parte de las personas que dirigen nuestro tejido empresarial, sobre todo de la pequeña empresa, no acabó los estudios de EGB.

CONCLUSIÓN: Tratar las realidades a fuerza de datos que además se simplifican para poderlos manejar, nos lleva a esquematizar y simplificar las mismas hasta un límite en el que casi nada se puede predicar con fundamento de ellas.

APORTACIÓN: Como prerrequisito antes de elaborar una nueva propuesta, que el Ministerio realice, colaborando con instituciones de todo tipo, no sólo universitarias, estudios en profundidad de qué está ocurriendo en la realidad de nuestras aulas y en los centros de trabajo. No ofrecemos para colaborar en alguno de ellos.

UNA PREGUNTA AL AIRE: ¿Europa va a facilitarnos recursos económicos para activar nuestra economía y de esta forma hacer posible el objetivo definido en la estrategia de la UE **Europa 2020**, que pretende que la tasa de abandono temprano sea inferior al 10% en la UE, 15% en España?

Un sector muy pequeño del alumnado tiene graves dificultades para integrarse en nuestros centros educativos de Educación Secundaria. Una buena solución sería **implementar programas mixtos: centros, educadores sociales, empresas**, por supuesto con incentivos económicos y regulación laboral para ellos.

e) Aspectos menores

A partir de este momento los aspectos que se contienen no merecen el rango de ley, sino más bien

ordenaciones menores que permitan a determinados centros en el ámbito de su autonomía organizativa y con los recursos suficientes acometer estas modalidades, con carácter de innovaciones. No obstante nos preguntamos ¿Cómo es posible canalizar a los/as estudiantes? Si la formación profesional es la llave para un empleo inmediato, la fuerza de atracción generará el flujo de alumnado, pero mientras esa formación profesional no tenga al finalizar nada más que el desempleo ¿A dónde vamos?

Sobre las pruebas finales ya nos hemos pronunciado. Será un error desandar el camino ya recorrido y volver a 1970 con las reválidas... ¿Es eso lo que se pretende?

Hablar de **Atención individualizada** con los recortes, aumentos de horario lectivo y reducción horaria del personal eventual nos parece irreal. ¿Sería posible con las actuales condiciones laborales de la docencia llevar adelante: Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento de 2 años, en 2º y 3º de ESO, para alumnado con dificultades de aprendizaje y Programas de Cualificación Profesional de 2 años: tras cursar 3º ESO (excepcionalmente 2º ESO los > 15 años), para alumnado con dificultades de adaptación o situación socio-económica desfavorable?

Sobre el aspecto del uso de las **Tecnologías de la Información y la Comunicación** para refuerzo, ya hemos comentado anteriormente que primero deberían implementarse en el currículum ordinario.

f) Fomento de la empleabilidad de los jóvenes mediante formación profesional

El apartado dedicado a **fomentar la empleabilidad** adolece de un planteamiento previo, como hemos apuntado anteriormente. Parte esta concepción, de que existe un mercado laboral, tan sólo se requiere tener unas cualidades concretas para encontrar empleo. Si el mercado de empleo no existe, la enorme masa de personas desempleadas bloquea cualquier



iniciativa como la que se formula. Seguir con las comparaciones de cifras descontextualizadas sólo conduce a formular erróneamente propuestas que podrían tener sentido en otros contextos como el alemán, al que se cita con asiduidad. En España desde hace varios años no hay suficientes empresas que requieran mano de obra y por tanto el problema de la falta de empleo en los/as jóvenes no es el nivel de cualificación de la **tasa de paro juvenil** (entre 15 y 24 años), que en España se situaba en 2011 en los 48,9 puntos, una de las más altas de Europa. La situación de nuestro país no es ni de lejos comparable con la de Alemania como hace el documento ministerial que afirma, entendemos que muy precipitadamente, que como *“la formación profesional tiene un componente importante en el centro de trabajo”* la tasa de paro juvenil era del 8,3. El paro juvenil en Alemania es la resultante de una economía pujante que crea muchos puestos de trabajo.

Es esa falta de demanda de empleo lo que explica que mientras en los países europeos de la OCDE el 52,4% de la población joven, cursa **programas profesionales o pre-profesionales**, en España sólo lo hace el 42,9% (el 57,1% restante cursa enseñanzas de tipo general), o que en la UE, el 13,9% del alumnado cursa programas profesionales de tipo **dual** (combinan formación en el centro educativo y en el puesto de trabajo), en España sólo un 1,7%.

Con respecto al **desarrollo de los PCPI** nos manifestamos de acuerdo ya que es una medida más para atender la diversidad en el Sistema Educativo, si bien su número debe ampliarse considerablemente. De igual forma es conveniente desarrollar el **Marco Español de Cualificaciones** que como avanza el borrador no sería objeto de esta Ley sino que se desarrollará por real decreto.

g) Mejorar conocimiento materias prioritarias

El objetivo de **mejorar el nivel de conocimientos en materias prioritarias** lo aborda este borrador de ley de manera un tanto simple, si se nos permite este calificativo. Los resultados que se recogen en las pruebas aplicadas ponen de manifiesto un estancamiento de los mismos, lo que debe interpretarse adecuadamente atendiendo, según el ministerio, no sólo al currículum formal o al número de horas dedicadas al mismo, sino a otros aspectos estructurales (no coyunturales) que nuestros centros educativos reflejan. Hemos propuesto que antes de abordar el cambio de la Ley actual se realicen estudios e investigaciones internas sobre algunas variables que no son contempladas en la aplicación de unas pruebas, que cuando menos

tienen objeciones en su confección, presentaciones y criterios de corrección. Así como la ausencia de análisis de contextos internos de la organización del centro. La organización escolar, así como la estabilidad del profesorado son variables muy potentes que explican una parte sustancial de la diferencia entre centros educativos.

Por ello las afirmaciones relativas a **las horas curriculares**, que el alumnado español o extranjero tienen, parecen reflejos más que sustancia de qué está ocurriendo de verdad en los centros en ese horario. Ya que no se valora el tiempo dedicado a cada disciplina en otras materias que no tienen esa denominación. Por otro lado se aparta el Ministerio de abordar el currículum como el conjunto de acciones educativas (en cualquier área, materia, asignatura, tiempo o espacio) para conseguir el desarrollo de las competencias básicas a las que todas deben contribuir necesariamente. ¿Sabe el Ministerio por ejemplo el tiempo que se le dedica a la matemática en el área de Ciencias Sociales?, o ¿en Música? (¡Sí! números fraccionarios) o en Educación Física (variables espacio temporales, nociones de física...), Dibujo (geometría) No es tan simple como lo presentan los burócratas de la OCDE o de otras instituciones o agencias que cobran para facilitar una información recogida de la que otros burócratas ofrecen desde cada País.

CONCLUSION: no hay estudios rigurosos sobre la interacción de las variables en los rendimientos educativos ¿El Ministerio se anima a hacer alguno?

La cuestión económica se manifiesta explícitamente en este borrador siguiendo la tendencia al *“ahorro”*, incluso antes de conocer la bondad o demérito del *“exceso de asignaturas”*, como se califica. El número de opciones está íntimamente ligado a la atención educativa de la diversidad que es un hecho en nuestro sistema educativo. Perder de vista este aspecto podría deslegitimar en la esencia la propuesta ministerial. Seguimos insistiendo en la ausencia de estudios sobre la mejora en cada caso que supone al alumnado la oferta de itinerarios y opciones formativas.

Toca en este apartado de pasada un aspecto importante en el enfoque de esta futura Ley: la promoción del alumnado. Tema que llega a formular con propuestas concretas en forma de *“reválidas”* para transitar el alumnado por el sistema educativo. Se soporta esta iniciativa en un único documento: *“Un BORRADOR”* de Encuesta Económica (ni siquiera educativa) para 2012 y que realiza una institución que sobre la repetición de curso ya se ha pronunciado en cuanto a su ineficacia para el sistema y su nocividad para el alumnado: la misma OCDE.

La propuesta que el borrador contiene en el sentido de *“concentrar esfuerzos en materias instrumentales ESO”* puede materializarse con orientaciones concretas y su supervisión mediante normas de menor rango que una Ley. En cuanto a *“Reducir la gran variedad de modalidades y vías en Bachillerato”*, tampoco se requiere una Ley para ello, aunque volvemos a insistir en que las decisiones deben realizarse después de un estudio profundo de las ventajas e inconvenientes que estas reducciones ocasionan al alumnado.

Con la tercera propuesta no podemos menos que manifestar nuestro más enérgico rechazo, ya que supone en la práctica asumir que el diseño de una prueba extranjera (externa en todos los sentidos, descontextualizada por aquello de la estandarización y la “objetividad”) marque las directrices fundamentales de la educación en este País. Mayor cesión de soberanía es muy difícil igualar, aunque lamentablemente la soberanía a los gobiernos de España hace tiempo que no le preocupa cederla a espaldas. Manifestamos nuestra disconformidad con las medidas recogidas en el borrador y apuntamos iniciativas para afrontar los retos y dificultades con rigor y conocimiento cercano de nuestro sistema educativo.

h) La gran debilidad del documento: Su escasa fundamentación

Nos enfrentamos en este apartado (SEÑALAR EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE CADA ETAPA) a simplificaciones muy importantes que predicen mucho de la escasa preparación de quienes elaboraron este Borrador de Ley, confirmando lo que venimos apuntando sobre la necesidad de estudios propios realizados por el Ministerio, que hagan innecesario el recurrir a fuentes tan poco fiables como las citadas (*“The Economics of International Differences in Educational Achievement”*, National Bureau of Economic Research, USA, 2010). No conocer el alcance de las afirmaciones que se sostienen sobre estudios sesgados hasta el paroxismo parece muy grave, precisamente por su carácter subjetivo y apegado a intereses económicos de las propias instituciones que “viven” de la aplicación de las pruebas externas, ya que son ellas las que las “homologan”. Muy grave este hecho, sobre todo para servidores públicos que deben identificar con claridad cuando hay intereses particulares contrapuestos al interés general. La sola mención de esta fuente invalida cualquier conclusión y por tanto huelgan comentarios, que siempre serán negativos. Además es incierto que



existan exámenes finales en países que se citan. Y la más absoluta hilaridad surge cuando se relaciona la existencia de exámenes externos con los rendimientos del alumnado. Criterio mercantilista donde los haya y que no supone mayor control o supervisión del sistema para modificar procesos, sino sancionamiento de situaciones (no analizadas previamente en su inicio) por resultados finales obtenidos en días concretos mediante la aplicación de instrumentos más que discutibles en cuanto a su consistencia, validez y fiabilidad. O el Ministerio se ha creído de verdad esta simpleza o la utiliza para legitimar políticas educativas restrictivas del derecho a la educación de toda la ciudadanía.

Las afirmaciones siguientes que se recogen en el borrador abundan en la tesis de la simplificación que erróneamente el ministerio sostiene, ya que entendemos que ponen en su justa medida la incidencia que la existencia de las pruebas externas tengan: *“En 12 de los países europeos está estipulado que se haga uso de los resultados de las pruebas de cara a la evaluación interna y/o externa de los centros”*. Esta afirmación se predica de nuestro país ya que las evaluaciones externas sirven para eso y sólo para eso: enriquecer los procesos de evaluación de los centros.

i) Una referencia desafortunada

La referencia al informe McKinsey 2012, nos parece improcedente por la enorme debilidad del mismo. En primer lugar porque contiene afirmaciones como la siguiente: *“los sistemas de evaluación permiten identificar si los resultados de los estudiantes están mejorando”* que son de “perogrullo”. En segundo lugar porque utiliza una amalgama de datos recogidos de fuentes que no hacen referencia a aspectos relevantes de nuestro sistema educativo. En tercer lugar porque utiliza escasas fuentes de información interna, no explicita el rango de sus “informadores claves”, a los que no identifica, ni expone los criterios para su selección, sus perfiles profesionales... En cuarto lugar porque recoge entrecomilladas expresiones que dicen haber producido “docentes”, sin más, siendo evidente la ausencia de rigor en las afirmaciones con tan escaso fundamento.

Volvemos a animar al Ministerio a que seleccione las fuentes donde está apoyando nada más y nada menos que un documento que puede acabar en una Ley Orgánica. Puede ser sintomático de una absoluta ceguera sobre el sistema educativo, que recurra el ministerio a una publicación realizada por esta empresa que realmente es una “franquicia”, en su web afirma tener “89 oficinas en 50 países, McKinsey engloba 108 nacionalidades y 70 idiomas diferentes. Esta diversidad nos permite ofrecer a nuestros clientes un servicio local y los beneficios de “una Firma” global”. “Un rasgo importante de McKinsey en España reside en la diversidad de culturas y perfiles académicos que la componen, así como en el amplio abanico de intereses profesionales. En tu equipo de trabajo puedes coincidir con gente muy variada que aporta riqueza, conocimiento y experiencia; desde un médico a un abogado; desde un MBA en Harvard hasta un PhD en MIT.” Del conjunto de consultores que se anuncian en la web de esta empresa ninguno/a de ellos/as tiene formación en Ciencias de la Educación (pueden conocerse sus currículums en la web <http://www.mckinsey.com/locations/madrid/ourpeople/ourconsultants/>) ingenieros/as industriales y en telecomunicaciones, economistas, abogados/as. En síntesis un grupo humano que carece de conocimiento sobre el sistema educativo, sobre la práctica educativa y que realiza afirmaciones sobre datos aportados por agencias que burocráticamente (repetimos) recogen de otras instancias burocratizadas y de “opiniones de un escaso número de personas anónimas”.

Afirmar que los/as educadores/as se motivarán más por la existencia de las pruebas externas, además de ser falso, es injurioso. Ya que se concibe la profesión docente como una actividad sujeta a incentivos que van más allá de los propios del trabajo bien hecho y del reconocimiento mediante dignas condiciones laborales y salariales. Todo lo demás suena a condicionamiento operante, a un empeño de animalizar a la docencia haciéndola objeto paciente de “técnicas” incentivadoras, como si de animales se tratara. Reflexione el ministerio sobre estas afirmaciones y reconduzca un discurso peligroso y que legitima la vocación “adiestradora” que parece haber adoptado el ministerio que se dice ser de “Educación”.

Nos situamos a favor de la transparencia del sistema (incluyendo el acceso de cualquier ciudadano o ciudadana a toda la información -que no esté protegida por la ley de protección de datos-.

Entendemos que los actuales currículums ya contienen la explicitación de las competencias básicas que debe desarrollar el alumnado al finalizar cada etapa educativa, por lo que entendemos innecesario abundar en este sentido. Antes de incentivar el esfuerzo, es preciso concretar cómo el propio esfuerzo se autoincentiva, cómo los resultados exitosos que se obtienen refuerzan la actividad en el aprendizaje y la docencia, y sobre todo cómo el buen rendimiento siempre debe referirse a los puntos de partida que son desiguales y por ello animamos al Ministerio a que garantice a las familias las ayudas precisas y los recursos educativos necesarios para que compensen los hándicaps que puedan sufrir en los ámbitos económicos, culturales y laborales.

Nos parece de interés mantener estudios serios sobre niveles de desarrollo de las competencias básicas y nos manifestamos en contra radicalmente de introducir exámenes finales que impidan la promoción del alumnado. Es importante que a la vista de todos los datos e informaciones con que cuentan los equipos educativos estos (y sólo estos) adopten las decisiones válidamente adoptadas de promoción o no del alumnado.

j) La autonomía de los centros

Un punto importante en el documento que analizamos es el que hace referencia al incremento de la autonomía ¿pedagógica? de los Centros Docentes, que se formula como objetivo. Se afirma que “*el director es el responsable legal del funcionamiento del centro educativo, pero tiene poca autonomía. En otros países el director es un líder pedagógico (por ejemplo, Dinamarca). (Improving School Leadership. Policy and Practice. Volume I. OECD. 2008).*” También se hace referencia al informe PISA 2009 que afirma: “*la autonomía de los centros españoles es inferior a los promedios de la OCDE (la OCDE señala que una mayor autonomía se corresponde con mejores resultados educativos)*” Evidentemente estos no son datos sino algunas consideraciones de la OCDE. No obstante el documento ministerial en el apartado 6.2 realiza propuestas que son meras afirmaciones o deseos sin concreción: ¿mayor flexibilidad? ¿liderazgo de los directivos?, ¿mejora de la gobernanza?, así como algo en lo que estamos totalmente de acuerdo: la rendición de cuentas, incluido el propio Ministerio.

Con todas estas afirmaciones pretende el Ministerio que se soporten las siguientes medidas: a) La separación de funciones: equipo directivo, las decisoria; Consejo Escolar, las consultivas. Cuando así se expresa el documento ministerial proyecta el

alcance de todo un plan para eliminar la participación real de los sectores de las comunidades educativas en los centros educativos. ¿Cuáles es el fundamento de que sólo el equipo directivo decida? Incluso en contra de lo que acuerden los órganos colegiados de los centros, dentro de sus funciones (ya mermaidas con respecto al momento en que se crearon en 1984 por la LODE).



Cuando se plantea la autonomía de gestión el Ministerio no concreta en qué términos, ya que para tener autonomía debe propiciarse la delegación real de recursos para poder adoptar decisiones de importancia. Todas estas decisiones deben ser adoptadas por los órganos colegiados, nunca por los unipersonales, ya que estos se deben a aquellos que son los que marcan (respetando las normativas) las líneas de trabajo y el sentido de la gestión.

Es difícil aportar cuando de forma tan telegráfica se exponen conceptos que previamente no han sido definidos: En este sentido nos preguntamos ¿igualdad de condiciones entre profesorado del centro y externo? ¿Cuáles serán los externos?

k) Bachillerato Internacional y especialización de centros

Un acierto que sin duda no tiene por qué tener rango de Ley es la homologación de nuestros bachilleratos con los bachilleratos internacional y europeo.

En cuanto a la planificación de estrategias por objetivos hace muchos años que se viene haciendo en los centros públicos, mediante la definición de descriptores de logros. Animamos al Ministerio a que conozca las realidades en materia de planificación que se producen en nuestros centros educativos. La cooperación con las comunidades autónomas es un objetivo deseable y sin duda la corresponsabilidad es fundamentalmente política, no educativa.

Con respecto al principio de especialización de los Centros ya se viene aplicando con resultados que deben ser evaluados adecuadamente, ya que el programa bilingüe es manifiestamente mejorable y en muchos territorios del estado debe recrearse de nuevo: Plan de renovación del profesorado mediante convocatoria de oposiciones con el perfil bilingüe y extensión del bilingüismo al 100% del

alumnado de cada centro educativo. Revisar la implantación de las TIC (que analizaremos más adelante). La especialización por tipología de alumnos/as supone concretar el alcance del empeño, ya que el peligro de guetización o selección de élites pueden relacionarse directamente con políticas segregadoras y legitimadoras de las desigualdades sociales.

l) Intensificar el uso de las TIC

Aparece como 7º objetivo el intensificar el uso de las TIC. Vuelve el documento a basar la formulación de medidas en un gráfico que poco dice del desarrollo del uso de la NTIC

en los centros educativos. Y es que a estas alturas del documento debemos concluir que el Ministerio poco conoce del sistema educativo. Las autonomías tienen transferidas las políticas activas educativas y son ellas exclusivamente las que implementan las mismas. Los escasísimos datos que trasladan al Ministerio, además de estar “maquillados” por la lógica búsqueda de no facilitar la crítica política, tampoco predicen de la realidad que a diario vive el alumnado y el personal que lo atiende en los centros educativos.

Los datos que se ofrecen son imágenes distorsionadas de estudios nada fiables sobre el aspecto que se analiza. No es posible sostener en todos los contextos educativos, incluidos los de compensatoria que: “La utilización de internet de los niños de 10 a 15 años en España en 2010 ha crecido mucho según las encuestas del INE (87,3%), pero aún sigue siendo mayor en casa (72,3%) que en el centro educativo (52,9%).” Además las dificultades en muchos Centros educativos en el uso de las TIC son debidas a infraestructuras deficitarias: redes incapaces de dar cobertura a todo el alumnado por límites en el ancho de banda, inexistencia de programas de reparación y reciclaje, limitaciones importantes al no disponer de puntos de energía eléctrica que garantice el funcionamiento de todos los ordenadores... En el estudio que se cita: (Fuentes: EURYDICE (2011), cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa 2011, y OECD (2011), PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI), faltan variables no contempladas que distorsionan las grandes cifras aportadas. Tomar como fuente los informes de directivos o responsables de las TIC en algunos Centros, sin establecer procesos de triangulación de la información y sin utilizar a

supervisores externos que observen el curriculum en acción utilizando las TIC, generan dudas más que razonables sobre la validez de las conclusiones.

Pero sobre todo: que mientras ordenadores y software no sean fiables, el profesorado no dará el salto imprescindible para abandonar rutinas sostenidas en el libro de texto en papel.

En otro orden de cosas una política decidida de aplicación seria y sistemática de las TIC en la educación es mucho más costosa que la enseñanza tradicional, ya que el factor humano de atención al alumnado debe ser asumido por el desarrollo de programas y supervisión de las tareas. Cuantas más posibilidades de producir conocimiento tenga el alumnado, más tiempo de dedicación docente (para supervisar, orientar y dirigir el mismo) se requiere. Una maquina no genera educación, como mucho permite adiestrar en tareas.

Para conseguir que las TIC se desarrollen fuera de los centros, el Estado debe garantizar el acceso gratuito a internet a una alta velocidad a toda la población. Mientras este aspecto no sea cubierto la llamada "brecha digital" será mayor entre clases acomodadas y populares.

m) Mejora del aprendizaje de las lenguas extranjeras

Nos referiremos al objetivo presentado en el documento como número 8 que se enuncia: *Mejorar el aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Tema éste con el que evidentemente estamos en sintonía, aunque entendemos que puede regularse en norma de menor rango que el de una Ley. No nos detenemos en las afirmaciones que aparecen en el apartado "Datos", volviendo a instar al Ministerio que realice estudios propios y no base todas las conclusiones en informes aportados desde el exterior y siempre en una dimensión comparada. Hay mucho conocimiento por generar desde nuestro Sistema Educativo. Por ello las propuestas son tan pobres, ya que nada tienen en consideración la formación del profesorado y su reclutamiento mediante el sistema de oposiciones que nada contemplan del dominio de una lengua extranjera. De ahí el fracaso de los programas bilingües.

Predicar sobre aspectos metodológicos tiene sentido si se cuenta con docentes preparados/as para ello y la formación de docentes deja mucho que desear. Dada la autonomía universitaria (si el Ministerio pretende mantenerla) no queda otra vía que la de generar un perfil bilingüe para todo el

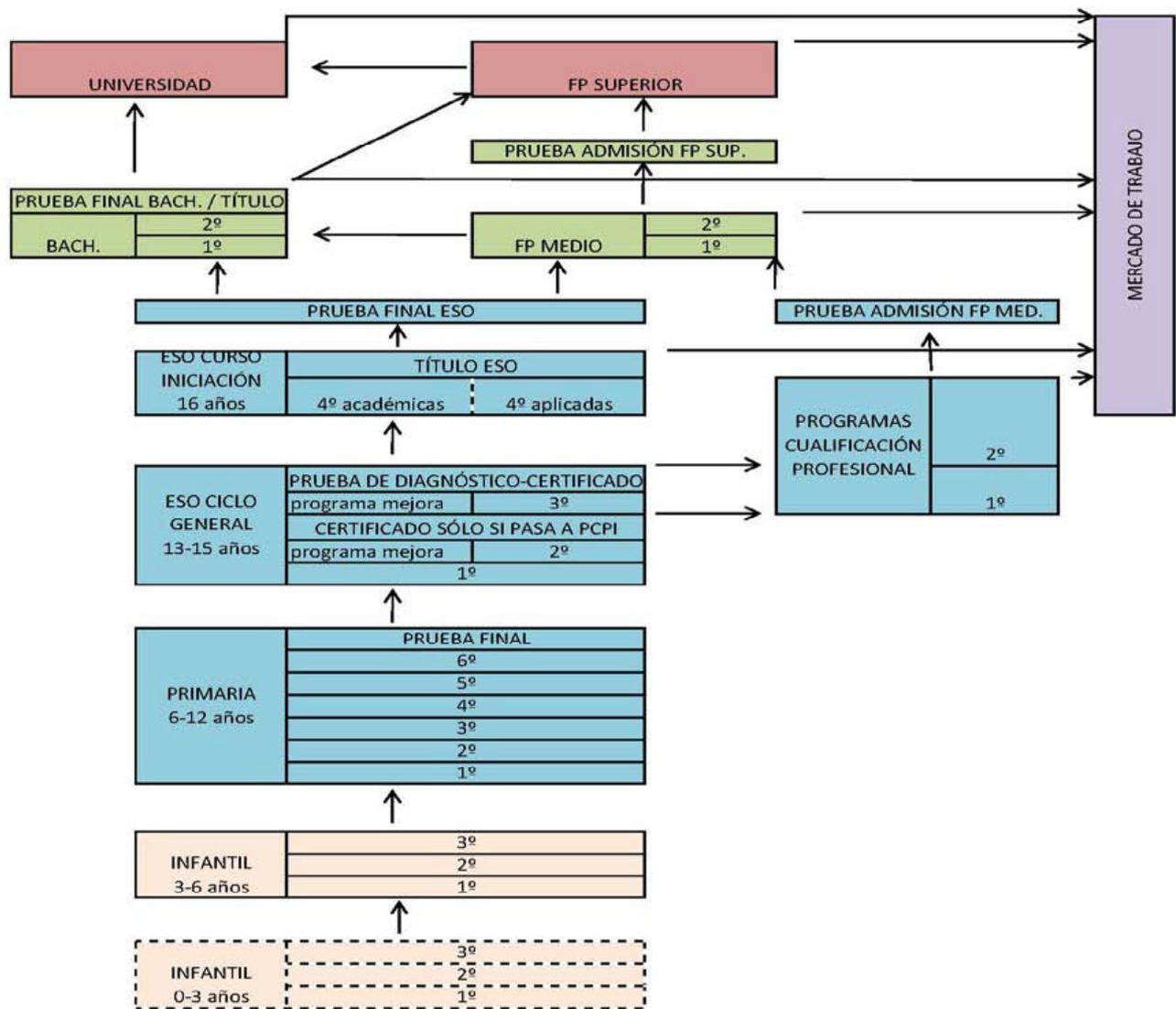
profesorado en todos los niveles y modalidades educativas del sistema educativo. Este perfil profesional para la docencia es el que todas las administraciones deben utilizar para la contratación o reclutamiento de docentes. Ejemplos claros en España los tenemos al aplicar las comunidades autónomas con lengua oficial distinta al castellano el requisito de su uso y conocimiento para incorporarse a la docencia en esos territorios. ¿Ni el catalán, ni el vasco en sus territorios tienen problemas para ser aprendidos por el alumnado? ¿Por qué lo tiene el inglés o el francés? Si mediante las oferta de empleo público se consolida la contratación de este perfil bilingüe docente, en una década más de la mitad del profesorado estará más que preparado con un costo "0" para las arcas públicas. Las políticas formativas de reciclaje a los docentes en ejercicio de sus funciones han sido costosas y escasamente eficaces.

Finalizamos mostrando nuestra disconformidad con la arquitectura del sistema educativo propuesta en el documento ministerial (anexo I). No es preciso abundar en las reflexiones, análisis críticos y aportaciones realizadas contra un sistema de reválidas. Advertimos al Ministerio que aunque posiblemente no sea su intención el manteniendo de pruebas finales de cada etapa obligatorias para la promoción del alumnado a la etapa siguiente, es una afrenta al profesorado del que claramente se desconfiaba en su tarea profesional de evaluar y calificar al alumnado. Es posible y deseable aplicar pruebas externas para generar conocimiento sobre el sistema que ayude a los centros a reorientar sus planes educativos, no para secuestrar la capacidad de los docentes en la toma de decisiones sustentadas en una información rica, variada y sostenida a lo largo de la escolarización y contando con la recogida desde la familia y todo el profesorado que compone el equipo educativo.

Es impensable abordar cualquier mejora en la educación del país sin contar con la energía y entusiasmo del profesorado. Preocupa el enfoque que en estudios utilizados por el ministerio se realiza de la "carrera docente", "jerarquización de la función docente", debilitamiento de la capacidad docente de las direcciones de los centros, sistemas de "incentivos" des-profesionalizantes, ya que se promueve la "huida" de los mejores docentes precisamente de la docencia, vinculando la promoción profesional a la salida del aula....Un aspecto éste de la mejora de condiciones laborales y sociales del profesorado, así como de las oportunidades para la formación continua y la reforma de la inicial, y los sistemas de reclutamiento, que entendemos esencial y del que el documento ministerial hace escasísimas referencias.

Anexo I

9. PROPUESTA DE MEJORAS EN LA ARQUITECTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO



SINDICATOS PROVINCIALES DE EDUCACIÓN DE GGT EN ANDALUCÍA

ALMERÍA	C/ Javier Sanz, 14	educacionalmeria@cgtandalucia.org	639873661
CÁDIZ	C/ Rafael de Muro 10 - 3ª Pta. nº 6 (ALGECIRAS)	educacioncadiz@cgtandalucia.org	956668631
CÓRDOBA	C/ del Pintor Espinosa,13	educacioncordoba@cgtandalucia.org	957084091
GRANADA	C/ Friburgo, 57-59 (bajo)	educaciongranada@cgtandalucia.org	958155494
HUELVA	Vázquez López, 1 Entreplanta	educacionhuelva@cgtandalucia.org	959250121
JAÉN	C/ Obispo Cobos, 4 bajo.	educacionjaen@cgtandalucia.org	953792399
MÁLAGA	Avda. de la Aurora S/N	educacionmalaga@cgtandalucia.org	951038149
SEVILLA	C/ Alfonso XII, nº 26	educacionsevilla@cgtandalucia.org	955034341

PÁGINAS WEB TERRITORIALES

Federación estatal de Enseñanza de la CGT	http://www.fe.org
Federación Andaluza de Sindicatos de enseñanza de la CGT (FASE-CGT)	http://www.fasecgt.org
Sección de Educación de la CGT de Alacant	http://educalicante.blogspot.com/
Coordinadora de Enseñanza de CGT Castilla y León	http://www.cgteducacioncyl.org/
CGT Enseñanza Aragón y La Rioja	http://www.cgтарagon.org/fedens/
Federació d' Ensenyament de la CGT de Catalunya	http://cgtense.pangea.org/

aulalibre

Tejiendo redes desde la educación para otro mundo posible

TEXTO **Federación Andaluza de Sindicatos de Enseñanza de CGT**
FOTOGRAFÍA **Erasmus Fenoy Núñez**

 LICENCIA CREATIVE COMMONS
Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada 3.0

Esta licencia permite copiar, distribuir, exhibir los textos e imágenes de esta publicación siempre que se cumplan las siguientes condiciones:

-  Reconocimiento: este material puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceras personas si se muestra en los créditos.
-  No comercial: El material original y los trabajos derivados puede ser distribuidos, copiados y exhibidos siempre que su uso no sea comercial.
-  Sin obra derivada: este material puede ser distribuido, copiado y exhibido pero no se puede utilizar para crear un trabajo derivado del original.
 - Se deberán establecer claramente los términos de esta licencia para cualquier uso o distribución de este material.
 - Se podrá prescindir de cualquiera de estas condiciones si se obtiene el permiso expreso del autor.