



LA REACCIÓN A ESCENA - ¿Retornar a la LOCE? –

Luis Gómez Llorente
Fundación Educación y Ciudadanía

El pasado día 18 de enero, el señor Rajoy y la señora Cospedal presentaron en Toledo con gran solemnidad un importante documento titulado “PROPUESTAS DEL PP PARA UN PACTO POR LA REFORMA Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA”. Se trata de un documento extenso (veintiséis densas páginas), compacto, bastante coherente, que acierta en la denuncia de las insuficiencias de la situación presente, aunque no acierte en los principales remedios que propone. Constituye a nuestro juicio el documento una pieza clara y valiosa para saber en concreto lo que la reacción ¹ se propone llevar a cabo si retorna al poder. En tal sentido, merece el análisis pormenorizado de la comunidad escolar en general, y sobre todo del profesorado en particular.

1) **Parcialidad del diagnóstico**

Afirma el PP que es preciso partir de un correcto diagnóstico sobre el estado actual de la educación en España a fin de formular luego un pronóstico curativo correcto. Más aún, afirma (página 3) ² que el Pacto “sólo resultará alcanzable si hay una previa concordancia sobre el diagnóstico....”

Pero lo cierto es que su pretendido diagnóstico se limita a recoger los datos más negativos que con respecto a la educación en España han dado determinadas evaluaciones llevadas a cabo por algunas entidades internacionales que son de todos conocidas, fundamentalmente el Informe PISA.

Ahora bien, el análisis causal que hace de esas deficiencias es nulo. Se limita a afirmar que esas deficiencias no pueden achacarse a la inestabilidad normativa, puesto que en nuestro país desde hace veinte años rige un mismo modelo escolar, el modelo LOGSE, que no ha tenido según el PP sino leves y sucesivos retoques poco significativos. De donde deduce, sin más, que es el modelo lo que falla, lo que hay que corregir, emprendiendo “*un cambio de rumbo*” en la política educativa.

No contempla otras posibles causas de las deficiencias en las que ciertamente ha devenido el modelo LOGSE, tales como la insuficiente aplicación de los recursos materiales y humanos que le hubieran permitido alcanzar mejores resultados, ni la cínica pasividad de los gobernantes durante las dos legislaturas consecutivas en que gobernó el PP, dedicadas a contemplar la decadencia de la escuela pública en beneficio de la privada,

¹ ACAD: Reacción. 2, tendencia tradicionalista en lo político opuesta a las innovaciones. Se dice también de sus valedores y partidarios. Reaccionario (de reacción) adj. Que pretende restablecer lo abolido.

² Citamos según la paginación del texto publicado en la página Web del Partido Popular.

de suerte que un escenario horrendo justificara la contrarreforma que intentaron realizar mediante la LOCE. Como así mismo no se valora nada en absoluto el impacto producido en las escuelas por el súbito incremento de la inmigración y la absoluta desigualdad de las dificultades generadas por ese fenómeno entre las distintas redes de centros, la pública y la privada. Y porque no decirlo, los posibles errores normativos en que incurrieron determinados Decretos y Órdenes en los primeros desarrollos de la LOGSE, en gran parte corregidos por la legislación LOE, cuyos frutos prácticos aún no se pueden constatar suficientemente. Menos todavía, toma como uno de los posibles puntos de referencia, cual era la situación de la enseñanza en España hace veinte años, y cual es hoy en orden a escolarización, equipamiento, número de docentes, incremento de la inversión y de las retribuciones, etc.

Todos esos factores se obvian interesadamente en su “diagnóstico” de la situación, porque metodológicamente podrían conducir a una conclusión distinta del “cambio de rumbo” o ruptura con el modelo LOGSE, dado que acaso las insuficiencias traen causa en defectos reparables mediante políticas correctivas parciales aplicables en orden a financiación, mejora en la formación y acceso del profesorado, adaptación de las normas de desarrollo, reparto equitativo de las dificultades entre las distintas redes de centros sostenidos con fondos públicos, mayor flexibilidad en los decretos que configuran el currículo, etc. Este es el tipo de medidas que el documento menosprecia como “parches” supuestamente inoperantes, dado que a todo verdadero análisis causal de las insuficiencias realmente existentes, se antepone como hipótesis la descalificación radical del modelo vigente, pues lo que interesa es sustituirlo por otro, que expresamente nunca se menciona, pero que –como iremos viendo- no es sino el modelo LOCE, aunque algo más radicalizado en algunos aspectos clave.

Un claro ejemplo de simplificación en el diagnóstico que permite inducir precipitadamente conclusiones en realidad preestablecidas, lo hallamos en la página 13 del documento, en un pasaje fundamental del mismo, nada menos que cuando se trata de justificar la ruptura de la ESO, suprimiendo el cuarto curso de la misma, para anticipar drásticamente la bifurcación del currículo.

De este modo se afirma que “una de las causas de nuestras elevadas tasas de abandono educativo temprano [el hecho] consiste en una diversificación tardía de la enseñanza secundaria [explicación causal del hecho]. Por tal motivo procede ...” y a continuación viene la propuesta de reducir la ESO y reestructurar los ciclos de la Enseñanza Secundaria.

La simple mención de *una* de las causas, de un fenómeno tan complejo como el abandono escolar prematuro, les basta para fundamentar la más importante alteración del currículo que se propone en todo el documento.

Parece obvio que un análisis más detallado de las otras causas, cuya existencia de algún modo se reconoce, pero que ni siquiera se enumeran, así como el examen ponderado de otras posibles alternativas, pudiera más

bien conducir a otro tipo de soluciones menos discriminatorias para el alumnado, tales como ahondar en la diversificación del currículo del segundo ciclo de la misma ESO, potenciando a la vez los resortes pedagógicos que faciliten un seguimiento más individualizado de los escolares.

¡Ah! pero esto sería corregir y perfeccionar el modelo LOGSE de escuela inclusiva, lo cual no merece ni siquiera ser contemplado por quienes siempre prefirieron la segregación del alumnado, a ser posible por el currículo y por el tipo de centro en que cada cual curse el currículo, cuanto antes, mejor.

2) Las prioridades del PP

Tras formular ese diagnóstico que le lleva a pronosticar la necesidad de un nuevo paradigma o “cambio de rumbo” para la educación en España, el documento desarrolla en sus epígrafes 2 y 3 lo que llama “*Pilares fundamentales del Pacto educativo*”, y “*Reformas imprescindibles*.”

- Como pilares señala la mejora de la calidad, centrada en los rendimientos escolares.
- Una formación básica común en todas las etapas, que más adelante matiza, y en todo el territorio.
- El mantenimiento de los cuerpos nacionales.
- La garantía y ampliación de la libertad de enseñanza.
- Así como el garantizar la enseñanza del castellano y *en castellano*, esto último a elección de los padres.

Son cinco claras prioridades, de las cuales, las cuatro primeras, partiendo de esta formulación genérica son perfectamente negociables. Otra cosa es su concreción práctica. Pero la quinta, el que la lengua vehicular de la enseñanza sea en todo el territorio el castellano, si los padres de este modo lo eligen, bastaría por sí solo –como bien sabemos- para excluir del Pacto a las minorías nacionalistas y para suscitar tremendos movimientos de repulsa en las nacionalidades periféricas. Si el PP se mantiene en esa prioridad como condición sin la cual no, es que no desea que el Pacto llegue a puerto.

Algunos de los mencionados conceptos se reiteran en el apartado “Reformas imprescindibles” donde se alude de nuevo: a) a la calidad y mejora de los resultados, b) la libertad de enseñanza (insistiendo ahora en su aspecto de libre elección de centro), c) la garantía de la enseñanza del castellano y *en castellano* (ahora dicho en términos más conminatorios: “El Partido Popular promoverá una legislación básica que garantice este derecho den toda España”; frase que parece más propia de un programa electoral que de las

propuestas para llegar a un Pacto en el que se ha de contar con quienes opinan exactamente lo contrario. Y d) Un currículo común en todas las etapas educativas, agregando en este epígrafe la insólita propuesta de que “Este currículo común permitirá que los libros de texto de las diferentes materias tengan un tronco común igual en todas las Comunidades Autónomas”, sin perjuicio de que cada editor o autor lo desarrollen conforme a sus criterios pedagógicos. Se insiste, así mismo, en la idea del currículo común para todo el territorio al remachar que es sobre éste sobre lo que deberán versar las evaluaciones externas. Quizá resulte aclaratorio del sentido de esta propuesta, sorprendentemente incluida entre las “Reformas imprescindibles”, la indicación contenida en la página 14, que dice: “Dotar a las materias de carácter humanístico, en los programas escolares, de una orientación adecuada y verdaderamente formativa que *evite los localismos desvertebradores.*”

El epígrafe 4 “Unos objetivos prioritarios” es menos polémico, pues contiene una serie de proposiciones genéricas suscribibles por cualquiera. La dificultad reside aquí en que son tantas las cuestiones enumeradas como para dificultar la percepción de lo realmente primero, pues cuando todo es prioritario, nada se antepone a nada.

No obstante, y más bien por la insistencia de ciertos aspectos a lo largo de todo el documento, se aprecia claramente el énfasis puesto en la mejora del rendimiento; reducir el abandono temprano, mejorar los resultados en lengua, matemáticas, y ciencias, mejorar la tasa de graduación en bachillerato, lograr una formación profesional de alta calidad tecnológica para el empleo, mejorar la enseñanza y aprendizaje del inglés, etc.

Sorprende sin embargo que no haya encontrado hueco entre la larga lista de prioridades del PP, la inclusión de la escuela infantil tan necesaria por sus objetivos pedagógicos como por su repercusión en orden a la conciliación del trabajo y la familia.

La controversia no reside pues en la enumeración de los buenos propósitos que define una tan extensa tabla de objetivos, sino más en las prioridades concretas que se proponen para alcanzarlos, interesándonos a este respecto lo que el documento propone en orden a la reforma de la ESO, el régimen de centros, la escuela privada, y el profesorado, sin perjuicio de completar luego el análisis con algunos otros aspectos significativos de las propuestas del PP.

3) La reforma de la ESO

El PP propone suprimir el cuarto curso de la ESO al tiempo que propone ampliar en un año el Bachillerato, que pasaría a tener tres cursos en lugar de dos como ahora.

Exactamente el documento formula así la propuesta: “Organizar en dos ciclos la Educación Secundaria: Educación Secundaria General (3 años de duración, de 12 a 15 años) y Educación Secundaria Superior (3 años de



duración, de 15 a 18 años); esta última con dos vías, Bachillerato y Formación Profesional". (pag. 13).

Con lo cual, va en la misma línea que ya se apuntaba en la LOCE con los famosos *itinerarios* que defendió Pilar del Castillo, y que causaron aquella gran polémica que está en la mente de todos. Pero aquella idea de segregar en itinerarios al alumnado, ahora se radicaliza, pues lo que se nos propone significaría la radical separación del alumnado a partir de los 15 años, unos hacia el Bachillerato (del que se subraya su carácter propedéutico, pag. 15), y otros hacia la Formación Profesional.

La LOCE de Pilar del Castillo al menos mantuvo la estructura formal de la ESO, lo que no dejaba de tener su importancia, pues todos los alumnos, hasta los 16 años (ampliable hasta los 18 en su caso con repeticiones), permanecían conviviendo con el mismo profesorado y en los mismos centros, compartiendo sus instalaciones, actividades paraescolares y deportivas, servicios complementarios, etc; es decir conviviendo en una misma atmósfera educativa.

Todo eso es lo que se corta bruscamente con la drástica propuesta de suprimir el cuarto curso de la ESO, e imponer la tajante separación del alumnado a los 15 años, que implicará con la mayor frecuencia la separación en distintos centros, dado que la mayor parte de los Institutos carecen de instalaciones adecuadas y de profesores especialistas para llevar a cabo enseñanzas de Formación Profesional propiamente dicha, dada la implementación técnica que ésta requiere si se desea que tenga la calidad precisa para adecuarse a las necesidades de las empresas conforme el documento por otra parte requiere (pág. 25)

Así mismo, el afán de segregar cuanto antes a los alumnos con dificultades de aprendizaje, se manifiesta claramente con la remodelación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, previstos en el artículo 30 de la LOE para el alumnado mayor de 16 años que no hubieran obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y como expresamente dice ese artículo sólo "excepcionalmente y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podrá reducirse a 15 años", para aquellos que "una vez cursado segundo [de la ESO] no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria".

Es decir, lo que la LOE propone como una segunda oportunidad de obtener graduación los mayores de 16 años, o como algo excepcional, en determinadas circunstancias, y bajo ciertas condiciones, se transforma en las propuestas que comentamos en una opción por la que se deba "apostar decididamente", cuando se afirma que: "Estas enseñanzas se ofrecerán a todos los alumnos con 15 años de edad que hubieran cursado al menos los dos primeros años de Educación Secundaria General", de tal suerte que los PCPI pasarían según la propuesta del PP a ser la vía formativa específica de "aquellos alumnos cuyas motivaciones e intereses estén dirigidos, en ese momento de su vida a una formación eminentemente práctica".



Yerra, por cierto, el documento cuando dice: “A diferencia de su consideración actual, los PCPI conducirán al título de Graduado en Educación Secundaria...”, dado que tal posibilidad de obtener dicha graduación ya está contemplada en el artículo 30.3,C de la LOE.

Otro aspecto que no se comprende bien, y que a nuestro juicio resulta injustificable, es la penalización que se impone a los alumnos de la ESO que ni abandonan los estudios, ni pretenden proseguirlos en Bachillerato, llamados quizá a otros estudios de ciclo más corto y que impliquen menores gastos para sus familias.

En efecto: La razón que el documento aduce para justificar el drástico recorte de la ESO, suprimiendo la cuarta parte de su duración ordinaria, es que “una de las causas de nuestras elevadas tasas de abandono educativo temprano consiste en una diversificación tardía de la enseñanza secundaria” (pag. 13). En consecuencia, el documento aplica la solución quirúrgica de diversificar suprimiendo el 4º de la ESO y hacer que *todo* el alumnado tenga que optar a los 15 años entre el Bachillerato y la FP. Es decir, que para resolver el problema de los que abandonan se impone a los que no abandonan la privación de un curso escolar –el cuarto de la ESO- que para muchos sería parte importante de su maduración intelectual y moral, así como de su capacitación para seguir algún tipo de formación profesional ulterior.

Esa privación resulta especialmente lamentable si pensamos sobre todo en los alumnos de la ESO que siguen normalmente sus estudios, quizá con dificultades que van superando, y que no pretenden hacer un Bachillerato propedéutico para estudios superiores que por alguna razón consideran fuera de su alcance. Pensando en ellos (cuyo elevado número se obtiene exactamente restando del total de Graduados en Secundaria, la cifra de los matriculados en Bachillerato); pensando en ellos nos preguntamos ¿Por qué quitar ese año de estudios en el Instituto de Secundaria a esas alumnas y alumnos, que son precisamente quienes hacen menos gasto en educación, dado que no siguen luego estudios superiores?

¿No serían acaso los más merecedores de prolongar durante ese año su formación humana y cultural, puesto que son quienes primero se van a incorporar al mundo de la producción, en tanto que los otros seguirán formándose en las Universidades y Escuelas superiores?

Queremos pensar que se trata simplemente de un error, de no haber advertido lo que de contrario a la equidad tiene la propuesta, pues sería penoso que a alguien se le hubiera ocurrido que el mejor modo de financiar el curso que se quiere añadir al Bachillerato es suprimir un curso de la ESO.

En orden a la financiación también suscita la propuesta alguna duda inquietante, pues refiriéndose a la enseñanza secundaria el documento afirma: “Mantener el carácter obligatorio y *gratuito* de las enseñanzas hasta los 16 años ” (pag 13). Ahora bien, conforme a la nueva propuesta de Bachillerato, (tres años de duración, de 15 a 18) resulta que el Bachillerato

sería en parte gratuito (el primer curso) y en parte no (los dos siguientes), salvo que el PP albergue el propósito no declarado de extender la gratuidad también a todo el Bachillerato y en todos los centros concertados, vieja aspiración de la escuela privada para acrecer su alumnado.

Existen otras soluciones:

Pese a cuanto va dicho, no creemos que la situación actual del Bachillerato sea plenamente satisfactoria, ni que la ordenación del currículo en Secundaria Obligatoria sea perfecta. Antes bien, nos consta que el Bachillerato resulta demasiado breve, y que el segundo ciclo de la ESO está insuficientemente diversificado.

FETE-UGT se ha planteado esas dificultades, habiendo barajado a este respecto tres posibles respuestas: a) Prolongar en un curso más la duración del Bachillerato sin acortar la ESO. b) Remodelar el actual currículo de la ESO, muy especialmente en su segundo ciclo, profundizando en la diversificación, sobre todo en el 4º curso. c) Suprimir un curso de la ESO dándoselo al Bachillerato.

Examinadas las tres opciones, estimamos que la de prolongar un curso más el Bachillerato, sin lesionar la ESO, sería lo óptimo desde el punto de vista académico. Lo que a su vez no sería incompatible con una enérgica remodelación del segundo ciclo de la ESO, en el sentido de mejorar la diversificación del currículo y sin acortar la duración de la etapa. Pero dudamos que esta solución óptima fuese viable por su elevado costo económico en las actuales condiciones de crisis, y habida cuenta de otras prioridades, tales como la escolarización infantil o la dotación de los recursos precisos para atender adecuadamente la diversidad en primaria y secundaria obligatoria.

La opción b), remodelar el currículo de la ESO sin acortar su duración parece la más viable, la que pudiera alcanzar mayor consenso e implicar menos costo económico, siendo por tanto la más realizable de modo inmediato. Habría de consistir en un desarrollo más enérgico de lo previsto en el artículo 25,6 de la LOE, cuando afirma: "Este cuarto curso [de la ESO] tendrá carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. A fin de orientar la elección de los alumnos se podrán establecer agrupaciones de estas materias [indicadas en los apartados 2,3,y 4] en diferentes opciones. Todo ello sin olvidar la acertada precaución que expresa el punto 7 del citado artículo: "Los centros deberán ofrecer la totalidad de las materias y opciones citadas en apartados anteriores", pues sin esta cláusula, la diversificación del currículo en distintas opciones pueden devenir en la práctica perversa de separar a los alumnos en distintos tipos de centros en virtud de las opciones que cada cual haya de cursar."

Con lo cual y sin alterar la LOE, cabría diseñar al menos dos opciones suficientemente diferenciadas, una propedéutica del Bachillerato que resolvería en gran parte la extensión que se desea darle, y otra concebida

en sentido terminal de la etapa, abierta a otros estudios posteriores de Formación Profesional. En todo caso, ambas opciones conducirían a una única titulación, equivalente y polivalente, de tal modo que dichas opciones no predeterminen irreversiblemente el futuro escolar de los alumnos.

Resaltamos como muy significativo que la apertura de opciones, por muy diferenciadas que fueran, se produzca siempre dentro del segundo ciclo de la ESO, pues de ese modo se salva la continuidad de la convivencia de todos los alumnos en el mismo tipo de centros, compartiendo todos los demás aspectos educativos de la vida escolar, a lo que damos el más alto valor en orden a procurar la tolerancia recíproca y la cohesión social.

La tercera posibilidad, el ampliar un curso el Bachillerato a base de restárselo a la ESO, fue descartada en nuestras deliberaciones por los efectos nocivos que hemos indicado al analizar las propuestas del PP. Ciertamente, nos repugnaba la idea de dar a unos lo que se quita a otros; tanto más si se trata de ampliar la escolarización de quienes van a permanecer bastantes más años en el sistema, recortando las enseñanzas de quienes permanecerán mucho menos tiempo en las aulas.

Nos consta que muchos profesores de Enseñanza Secundaria han saludado con satisfacción las propuestas del PP, sobre todo la de suprimir el cuarto de la ESO y añadir un curso más al Bachillerato, pues creen que esas medidas van a liberarles de las muchas dificultades que se han sufrido en los Institutos teniendo que afrontar sin los debidos recursos una creciente diversidad del alumnado. Ese alborozo es lo que expresan los comunicados de los sindicatos corporativos y entidades profesionales del mismo género, que se han mostrado favorables a las propuestas del Partido Popular. Su postura es ciertamente coherente con una estrategia reivindicativa orientada preferente y casi exclusivamente a mirar por los intereses inmediatos de los individuos que forman parte de la corporación que representan.

No obstante, quizá debieran examinar con mayor detenimiento las propuestas del documento en su conjunto, y relacionar la pronta segregación del alumnado con la política de centros que así mismo propone el PP, calculando lo que resultaría de potenciar la autonomía de los centros privados, la creación de centros de especialización curricular, y la supresión de todo condicionante a la "libre elección" de centro. Es decir, quizá debieran preguntarse, una vez segregados los alumnos, y separados por centros en virtud del currículo, quién será el encargado de enseñar a los menos capacitados; qué red, si la pública o la privada, será en definitiva quien haya de garantizar efectivamente el derecho a la educación de los que no encuentren su lugar en los centros de élite.

Porque alguien dentro del sistema ha de ocuparse de escolarizar y enseñar al alumnado menos brillante y más renuente a aceptar la disciplina escolar, dado que todos tienen derecho a la educación, y por eso nos sorprende que entre las "prioridades" y los "imprescindibles" del PP no figure lo que habría de ponerse en primer lugar y como lo más urgente: El dotar a cada centro

del profesorado necesario para llevar a cabo los desdobles necesarios, los refuerzos, las recuperaciones, la atención tutorial, la orientación efectiva, y los servicios complementarios. Aunque todo esto sea un poco más costoso y un poco más complicado que separar a los mejores de los menos buenos y volver al viejo sistema de enseñar a cada cual aquello para lo que está predestinado, aunque se edulcore esa posición con el discurso del esfuerzo y del mérito. Hartos están los sociólogos de la educación de comprobar que cuanto menos es la edad del educando, mayor es su dependencia de lo que Gimeno Sacristán llama el “capital cultural” de la familia, así como la influencia medioambiental de la barriada y de los medios.

De ahí que los sindicatos de clase hagan esfuerzos por cohonestar los intereses de sus afiliados con los intereses de la sociedad en su conjunto, posicionándose en el caso que nos ocupa a favor del mantenimiento de los cuatro cursos de la ESO, como un avance de interés social irrenunciable, lo que no obsta para tomar en consideración la conveniencia de reestructurar el segundo ciclo de la etapa, a fin de satisfacer también las exigencias pedagógicas ineludibles que posibiliten alcanzar la graduación correspondiente de casi todos los alumnos, siguiendo cada uno de ellos la modalidad de estudios más conforme a sus capacidades y expectativas.

Así pues, entendemos que cabe replantear lo rectificable de la ESO reformando la normativa que desarrolla el currículo, sin necesidad de amputar su duración.

4) Potenciar la escuela privada

El documento del PP cita desde sus primeras páginas este asunto, primero en el epígrafe “Pilares fundamentales del Pacto Educativo”, y seguidamente en “Reformas imprescindibles”, pero siempre rehuye el llamar a las cosas por su nombre, y plantea sus clarísimos propósitos de potenciar la escuela privada bajo el conocido eufemismo “libertad de enseñanza”, “derecho de los padres a elegir el tipo de centro que desean para sus hijos”, etc.

Así, entre los pilares del Pacto, se afirma: “El derecho de los padres de elegir el tipo de educación y de centro donde escolarizar a sus hijos debe disponer del marco más favorable para su ejercicio” (pag 15), y en “reformas imprescindibles”, afirma: “El Pacto educativo deberá incluir medidas eficaces que amplíen y faciliten el derecho de elección de los padres (...) los padres han de poder elegir tanto entre los centros de titularidad pública como en los promovidos por la iniciativa social” (pag 6).

Y para que ese propósito no se quede en mera declaración platónica, se le dedica posteriormente un epígrafe completo, el 6.2. titulado “Ampliar la libertad de enseñanza”, donde a la hora de concretar les resulta ya inevitable abordar la potenciación de los centros privados, eso sí, con el fin de ampliar las posibilidades en el ejercicio de la “libre elección” de los padres.

La frase más emblemática que se utiliza para legitimar la diversificación de los centros (-que llevará consigo la segregación del alumnado por el tipo de centro-) resulta lapidaria: “No hay verdadera libertad si no existe una oferta educativa plural”. De donde se derivan como corolarios inevitables que conviene propiciar la libre iniciativa para crear establecimientos educativos, y la máxima autonomía de sus titulares (de sus propietarios) para modalizar el producto educativo que se ofrecerá competitivamente a la libre elección de los padres.

Se trata de un planteamiento relativamente original pues tradicionalmente se había defendido la existencia de la escuela privada en base a la libertad ideológica, o más frecuentemente a la libertad religiosa, y no con la argumentación y con el lenguaje descaradamente mercantilista con el que ahora se nos presenta.

En el documento subyace a este respecto una ideología neoliberal aplicada a la educación, que nos es bien conocida tras haber estudiado los escritos de D. Francisco López Rupérez ³, actual Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, en algunos de los cuales se llega a identificar la calidad de un servicio con el grado de satisfacción del usuario o consumidor. Todo lo cual no es en definitiva sino la aplicación de las leyes del mercado al mundo educativo, y por tanto la concepción del sistema escolar en términos de mercado de la educación. Lo cual implica, aunque no les guste reconocerlo, que el hecho educativo adquiere la consideración de una mercancía, apreciable y valorable como todas las mercancías por los rendimientos crematísticos que produzca en ulteriores intercambios. Lo sorprendente es que los religiosos –por puro oportunismo- se hayan adherido a esta forma de concebir la educación tan poco espiritualista.

La admiración fervorosa de los neoliberales por la empresa privada les lleva en el terreno de la educación a preferir en la actualidad la llamada escuela de iniciativa social, olvidando que la enseñanza pública fue creada por la Revolución Liberal, en aquel tiempo en el que se supo aunar el progreso económico, la libre investigación, y el libre pensamiento, nacionalizando por ello las antiguas Universidades eclesíásticas, e implantando por pueblos y ciudades las escuelas del Estado.

El hecho es que el documento de Toledo, bajo el epígrafe “Ampliar la libertad de enseñanza”, formula ocho medidas concretas que coinciden exactamente con las tablas reivindicativas al uso de las patronales de la enseñanza privada, y que para no confundir con nuestras observaciones pasamos a reproducir en bastardilla.

1) “Asegurar legalmente el derecho al concierto de aquellos centros que imparten enseñanzas gratuitas siempre que cuenten con demanda de plazas por parte de las familias.”

³ “La libertad de elección en la educación” FAES, 1995 (157 pags).

“La Reforma de la educación escolar” (www.fundacionfaes.org) oct. 2009.

La clave está en el “legalmente”, es decir quieren que por Ley se garantice la financiación automática de todos los centros privados a demanda, evitando que los gobiernos autonómicos puedan aplicar otros criterios de interés social, y por supuesto de planificación escolar.

2) *“Favorecer las iniciativas que surjan de la sociedad y enriquezcan la oferta educativa.”*

Hasta el presente, que sepamos, las formas de favorecer que se han practicado son: La cesión de terrenos de propiedad pública, la concesión de créditos blandos a los promotores de escuelas privadas, la reducción de las condiciones pedagógicas y/o higiénico-sanitarias requeridas para abrir nuevos centros, así como la tolerancia en el uso de determinadas formas contractuales que fragilizan innecesariamente la permanencia en el empleo de los profesores. La cosa no merece mayor comentario.

3) *“Garantizar la relación directa de las familias y los centros en los procesos de escolarización”* Medida que entendemos se orienta a excluir la función de las Comisiones locales de escolarización, que con la intervención de APAS, sindicatos, y Administración pública intentan garantizar la distribución equitativa del alumnado con dificultades, así como la no discriminación.

4) *“Facilitar al máximo la autonomía pedagógica y organizativa de cada centro”*. Póngase esta medida en relación a lo que en la LOCE se llamaba “centros de especialización curricular”, facultando a los centros para modalizar el currículo de suerte que no les haga “preferibles” cuando los menos capacitados ejerciten la “libre elección”.

5) *“Reforzar la implicación de las familias en el proyecto educativo del centro”*. Lo que se desarrolla en el sentido del compromiso de acatar el ideario, y de ninguna manera en el sentido de estimular su intervención en el control y gestión del centro, a lo que tendrían derecho siendo centros concertados.

6) *“Revisar los criterios sobre admisión de alumnos, para que se adapten a la realidad social y no supongan trabas u obstáculos a la libertad de elección por parte de las familias.”* Sabido es que los propietarios de los centros concertados y la CONCAPA consideran como trabas las puntuaciones dadas en los baremos aplicables que se refieran a la condición económica de la familia, la proximidad del domicilio, y sobre todo los cupos de reserva de plazas para la equitativa distribución del alumnado con dificultades.

7) *“Poner en marcha la comisión para el análisis del puesto escolar, en la que deberán formar parte, junto con expertos, representantes de padres, profesores y entidades educativa.”* Se trata de una vieja reivindicación de la enseñanza privada mediante la que quiere demostrar lo obvio; que al Estado le cuesta más dinero sostener un puesto escolar en la enseñanza pública que en la privada-concertada, de donde que lo justo sería financiar por igual a todos, -elevando la cuantía de los concertados-, lo

cual nos parecería excelente si condujera a igualar las condiciones laborales y retributivas del personal de privada con el de pública, entre otras razones, porque así desaparecería en los gobernantes la motivación económica que les conduce a extender cada vez más el régimen de concertos.

8) *“Asegurar que la financiación por unidad escolar garantice que las enseñanzas se imparten en condiciones de gratuidad y calidad”*. Lo que nos parece de perlas, tanto aplicado a la escuela pública como a la concertada.

Lástima que a esas ocho medidas el documento de Toledo no haya agregado ni una sola observación sobre la extendida práctica del cobro de cuotas complementarias a los padres en centros teóricamente gratuitos, así como que tampoco haya ni una palabra, tratándose de “libertad de enseñanza”, sobre la obligación de respetar también la libertad de conciencia y la libertad religiosa de los alumnos y de los profesores de los centros concertados, que no siempre están allí en virtud de la “libre elección”, sino por imperativo laboral, o por necesidades de escolarización.

5) Centros Públicos: Autonomía (?), Diversificación, Jerarquía, y Partenariado.

Autonomía y diversificación son conceptos que se repiten en el documento tanto al tratar de la pública como de la privada, en ambos casos el término autonomía puede resultar engañoso, pues estamos ante una palabra que fue bandera de reivindicación del movimiento por la democratización de la escuela, a la que en el presente se está dando un significado muy distinto.

La retorsión del significado de la palabra consiste en que la palabra autonomía significó autogobierno de los centros, frente al tradicional dirigismo gubernamental en los públicos y patronal en los privados. Nótese: Hemos dicho autogobierno de los centros, es decir, de las comunidades escolares, no de los directores de centro, sean designados por la Administración, o por el propietario en los privados y concertados.

Ese significado de la palabra autonomía se retuerce cuando se trata de transferir simplemente más competencias y más responsabilidades a la dirección del centro, pues entonces la comunidad lejos de hacerse más autónoma incurre en una mayor heteronomía o dependencia de la voluntad de otro, que se intensifica por el principio de proximidad de quien ostenta el poder sobre los demás, y que es quizá lo que se pretende tras este lamentable juego de palabras.

Más aún: En los escritos convencionalmente al uso, en el lenguaje “políticamente correcto” que utilizan hoy día los unos y los otros, se asocia casi siempre autonomía con evaluación externa, lo cual parece obvio si se trata, por ejemplo, de autonomía para la administración de recursos económicos, pero que puede transformarse en un nuevo y poderosísimo instrumento dirigista sobre el quehacer educativo según hacia que tipo de actividad educativa se dirija esa evaluación externa. Tal es el caso en el documento del PP, que dice expresamente: “...evaluación externa y

rendición de cuentas, especialmente de sus resultados formativos” [es decir, de los que se miden en función de las calificaciones otorgadas en las pruebas elaboradas más allá del centro, que versan sobre los contenidos y la competencias]. Evaluación externa que gravitará orientando la actividad de todo el centro, y especialmente sobre el director, cuya llamada función de “liderazgo” será fundamentalmente valorada en función de los resultados de esa evaluación externa, por muy “diagnóstica” que se diga de ella.

Prueba irrefutable de hasta que punto las pruebas de evaluación externa condicionan el quehacer diario en las aulas, es la larga experiencia de quienes hemos trabajado el curso previo a la selectividad, forzados a orientar casi exclusivamente todo nuestro trabajo con los alumnos a adiestrarles para el éxito en dicha prueba de evaluación externa. Con lo cual, bien lejos de su significado originario [autonomía = autogobierno], la prometida autonomía-evaluación externa, deviene en lo contrario, en mayor dirigismo desde fuera de lo que ha de hacerse con la educación en el centro.

Así mismo resulta verdaderamente sarcástico que se hable de potenciar la autonomía del centro (pag 20), en el mismo pasaje del documento en el que se propone que desaparezca definitivamente la intervención de la comunidad escolar en la elección del director, que pasaría a ser nombrado por la Administración mediante un cierto concurso de méritos.

Sabido es que quien convoca un concurso de esa especie, establece el baremo de “méritos”, con lo que prefigura el tipo de personas que se desean como directores, incluso antes de valorar las solicitudes.

Que se desean directores dóciles a la Administración, queda meridianamente claro por el enfoque de dicho cargo que se hace en el documento. El director deja de ser un *primus inter pares*, un poder ejecutivo de lo que se acuerde en los órganos colegiados de la comunidad escolar, y pasa a ser una jerarquía, un escalón de mando, cuya cúspide se halla en el aparato político-administrativo que gobierne a la sazón.

Ya sin ambages, el documento propone: Profesionalizar la dirección. “Introducir el grado de Director en la carrera profesional del profesorado de la enseñanza pública y consolidarlo ...” (Sic). “Adoptar un nuevo modelo de *selección* del director y del equipo directivo basado en los principios de publicidad, mérito y capacidad, con la finalidad de *nombrar* a los candidatos más idóneos” “...introducir una evaluación del desempeño a efectos de consolidar el grado de Director”. “Fortalecer la función directiva y su liderazgo, a fin de *conducir* con éxito a la comunidad educativa hacia la consecución de sus objetivos de mejora”. (pág 21)

Baste señalar que de las doce medidas que contiene el documento dedicadas al modelo de centros públicos, seis están dedicadas al director, o Director, con mayúsculas como a veces enfatiza el texto.



Es preciso regresar muy hacia atrás para encontrar una manera de concebir la organización de la vida escolar tan jerarquizada, pues conviene recordar que durante los últimos años del franquismo al director le nombraba la Administración, pero de entre una terna elegida por el claustro.

Por otra parte, hay silencios clamorosos que ayudan a interpretar el sentido de los textos tanto o más que su contenido explícito. Así ocurre en este caso donde la más absoluta omisión de toda referencia a la LODE, a la participación de la Comunidad Escolar en el gobierno del centro, subraya inequívocamente la impronta piramidal que se pretende darle.

Comparando objetivamente los distintos modelos de gestión, resulta obvio que el documento de Toledo pretende transferir a la escuela pública el modelo de gestión de escuela privada, ignorando que este tipo de director, remedo de gerente de una empresa privada, no va a gobernar a empleados obedientes y temerosos de un despido, sino a iguales que obedecen a otro tipo de motivaciones y de estímulos profesionales.

Bien es cierto que todavía se puede dar un paso más allá en cuanto a la privatización del modelo de gestión de los centros públicos, cual es entregar su gestión a entidades privadas, que adquieren por su “generoso mecenazgo” de la educación poderes sobre el uso del personal y sobre la línea pedagógica del centro, de lo que ya ha habido penosas experiencias en otros países europeos influidos por la nueva ola neoliberal.

A eso es a lo que parece apuntar la medida propuesta que literalmente dice: “Crear un modelo experimental de gestión de los centros públicos que facilite la innovación educativa en el plano organizativo, curricular y de gestión económica. Estos centros estarían sujetos a contratos-programa con la Administración conforme al modelo de Partenariado Público Privado promovido en la Unión Europea” (pag 20)

Es una medida que se propone a continuación de aquella otra que vuelve a los “centros de especialización curricular”, y quizá por tanto como modo de impulsar, con la intervención de entidades privadas, la diversificación de los centros públicos, aunque cada vez tengan menos carácter de escuela pública, y más sabor –o matiz ideológico- al gusto del partenaire o contraparte.

6) Profesorado

Con respecto al profesorado el documento que glosamos no contiene novedades significativas pues sus propuestas o bien se refieren a cuestiones que están pendientes sobre la mesa negociadora desde hace mucho tiempo, o son cuestiones que el PP incluyó en la LOCE, que fueron abolidas por la LOE, y que ahora se pretende rescatar.

Entre las primeras está la conveniencia de elaborar el Estatuto Básico de la Función Pública Docente, algo que tanto el Gobierno como las entidades representativas de los profesores reconocen como tarea pendiente, pero

cuya negociación, obstruida desde hace meses, no progresa por la dificultad que presentan determinados asuntos sobre los que el documento del PP no se pronuncia, principalmente la batallona cuestión de la llamada jubilación LOGSE, o jubilación voluntaria anticipada a los 60 años, con treinta cumplidos de servicio, y sin merma de la pensión a cada cual correspondiente.

Como así mismo no se pronuncia siquiera sobre la prioridad que debiera tener la promulgación del citado Estatuto, o por lo menos, sobre cuestiones de menor calado, pero que al menos pueden aliviar el trabajo de los mayores, como la reducción voluntaria de jornada a partir de los 55 años, o la sustitución de una parte notable de la jornada lectiva por otras tareas paraescolares o administrativas a partir de los 60, todo ello sin merma de retribución, la generalización del año sabático con compromiso de actualización científica y/o pedagógica, o las compensaciones que merecen los cargos tutoriales, directivos, así como los destinos de especial dificultad en desempeño de la docencia.

Recupera en cambio de la LOCE la idea de que se habilite –por vía de oposición directa- el acceso de los nuevos graduados, en posesión ahora del master correspondiente, al Cuerpo de Catedráticos, que fue restablecido por la LOCE, y al que la LOE dejó como un escalón [ciertamente innecesario] al que todos los profesores del Cuerpo de Enseñanza Secundaria pueden acceder, acumulada cierta antigüedad, por concurso de méritos.

Es obvio que esa idea recurrente del acceso directo por oposición al Cuerpo de Catedráticos pretende de ese modo prestigiar (?) a dicho Cuerpo, ignorando las consecuencias verdaderamente ofensivas que puede traer consigo tal procedimiento, pues implicaría anteponer al recién llegado –por muchos méritos académicos que traiga- por encima de los profesores del Cuerpo de Secundaria de su mismo Departamento, con absoluto menosprecio de la experiencia adquirida con los años del servicio prestado, y de los méritos contraídos en la dedicación docente. Todo lo cual no es cuestión baladí, pues el acceso directo por oposición al Cuerpo de Catedráticos, daría el nefasto mensaje a los profesores jóvenes de que para prosperar profesionalmente les vale más memorizar para unas nuevas oposiciones que entregarse con dedicación innovadora a la tarea en el aula y a la labor de equipo en el centro; el asumir responsabilidades de representación o de gestión, o el contribuir en los proyectos de innovación educativa.

No se aviene lógicamente el hablar por un lado de “carrera docente constituida por un conjunto de grados que el profesor puede alcanzar como consecuencia de la evaluación de su desempeño y el reconocimiento de su ejercicio profesional ...”, que sería la médula del Estatuto Docente, y por otro volver al restauracionismo arcaizante de los cuerpos artificialmente jerarquizados dentro de lo que objetivamente es una sola profesión a la que en rigor debiera corresponder dentro de la función pública el Cuerpo Único Docente. Por eso, dado que el Cuerpo de Catedráticos subsiste (sin apenas

funciones específicas) el mal menor consiste en que sea por acceso vía concurso abierto a todos los profesores de secundaria.

A los docentes de privada y de concertada ni se les cita en este apartado 6.3 del documento dedicado al profesorado. No deja de ser notable que se ponga tanto énfasis en todo cuanto importa a la patronal del sector, conforme vimos al analizar el mucho espacio concedido a la libre elección de centro, a la autonomía de los centros, a la concertación automática, etc, etc, en contraste con el total olvido de las reivindicaciones del profesorado, en especial la homologación de carga lectiva y de retribuciones. Después de todo no es extraña esa convergencia ni estos olvidos; la derecha sociológica y la derecha política se entienden y se compenetran

Este epígrafe 6,3 se cierra con otras dos medidas que suenan como la música celestial, eternamente repetidas y eternamente incumplidas: 1) "Abrir vías estables de desarrollo profesional en diferentes puestos técnicos de las administraciones educativas. 2) Posibilitar la movilidad hacia la enseñanza universitaria, para aquellos que lo deseen y acrediten, con méritos adecuados, su idoneidad al puesto que aspiran". Lástima que en los ocho años de Gobiernos PP no se haya dado ni un solo paso en tal sentido.

7) Educación para la Ciudadanía.

El PP ha rectificado su posición maximalista sobre esta cuestión, y ha rectificado en términos positivos, hacia una mayor moderación, ofreciendo fórmulas transaccionales que suponemos negociables.

Anteriormente, Rajoy, al calor de las grandes manifestaciones callejeras promovidas contra esta asignatura por el sector más conservador de la derecha, y de la agitación en torno al movimiento por la objeción de conciencia, declaró hace meses (quizá presionado por el ala más derechista de su propio partido), que consideraba Educación para la Ciudadanía como una asignatura innecesaria, y que como tal debiera ser suprimida. Acaso no le informaron bien de que esa era la tesis más extremista sobre la cuestión, y que el propio Rouco Varela, desde bastante antes ofrecía aceptar la asignatura si se reducían sus contenidos a la estricta enseñanza de la Constitución y de los Derechos Humanos.

Ahora, mejor aconsejado Rajoy, podemos leer en el documento de Toledo: "En aras del restablecimiento del necesario consenso en una materia tan sensible ofrecemos una solución basada en las siguientes medidas: ..." (pág 16)

En cuanto a la presencia curricular de la materia proponen que sea sólo de carácter transversal en primaria. Asignatura específica en secundaria, y supresión total en bachillerato. Por tanto, una drástica reducción de su implantación curricular. No obstante, entendemos que esto ya no es una cuestión de principios, sino algo de modos y de cantidades, y por lo tanto algo negociable.

Lo más importante sin embargo es la cuestión de fondo, los contenidos de la materia, y aquí es donde viene la convergencia con las tesis de Rouco, cual se evidencia con el mero cotejo de los textos:

Rouco, en solemne ocasión dijo: “La materia Educación para la Ciudadanía tiene ciertamente salidas jurídicas y éticas en el contexto del ordenamiento constitucional español: La de *su configuración pedagógica como una enseñanza y formación cívico-jurídica en el sentido más específico y metodológicamente serio de la expresión, con un contenido central, el ordenamiento jurídico del Estado*” (Conferencia en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. 29-V-2007) ⁴

En tanto que el documento de Toledo dice: *“Elaboración de unos nuevos contenidos de la asignatura existente en le educación secundaria, que deben ser acordados íntegramente y que han de proporcionar a los alumnos el conocimiento de la Constitución como norma que rige nuestra convivencia, la comprensión de sus valores y reglas de juego y de sus instituciones, mediante las cuales se conforma una sociedad democrática y pluralista.”* (pág. 16).

Ahora bien, dado que la enseñanza del ordenamiento constitucional, debidamente fundamentada, hace inevitable la referencia a los Derechos Humanos, y a los Tratados y Acuerdos internacionales suscritos por España sobre las mismas materias (C.E. art 10,7), parece razonable pensar que existe un campo amplio sobre el que se puede concertar el currículo de la materia, si es que de este modo se asegura con certeza su estabilidad y permanencia más allá de cualesquiera avatares de la alternancia política.

Así mismo, si de una u otra forma (Vid doc. del Ministerio de Educación de 27-I-2010) se ampliara la duración del Bachillerato, cabría exigir un espacio específico de Educación para la Ciudadanía, restableciendo entonces la asignatura Filosofía en su configuración clásica.

⁴ La otra posible “solución” que ofrecía Rouco era que la asignatura fuese opcional-alternativa de la Religión.