

La Educación a debate

Rafael Feito
Víctor M. Rodríguez Muñoz
Teresa Maldonado Barahona
Jesús Joven Trasobares
Miguel Recio y Manuel de la Cruz

Recursos:
Susana Fernández Herrero

La Educación a debate

Rafael Feito

Profesor de sociología en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid.

Víctor M. Rodríguez Muñoz

Director de FUHEM Educación

Teresa Maldonado Barahona

Profesora de Filosofía y Ética en Educación Secundaria

Jesús Joven Trasobares

Director del Colegio Montserrat 2 de FUHEM

Miguel Recio y Manuel de la Cruz

Miembros del Observatorio social de la educación
Fundación 1º de mayo

Coordinación: Susana Fernández Herrero

Edita: FUHEM Ecosocial

C/ Duque de Sesto, 40, 28009 Madrid

Teléfono: 91 431 02 80

Fax: 91 577 47 26

fuhem@fuhem.es

www.fuhem.es

Madrid, octubre de 2012

La Educación a debate

En medio de profundos recortes, anuncios de reformas y encarecimiento de libros de texto y servicios escolares, arranca un nuevo curso que se prevé complicado. Ahora bien, con independencia de la crisis, educar siempre es un tema controvertido, sobre todo ahora, que la educación se encuentra en el centro del debate político y social.

Un debate al que FUHEM Ecosocial quiere contribuir a través de análisis y reflexiones en torno al sistema educativo español. ECOS comienza con una entrevista a **Rafael Feito** sobre los puntos fuertes, las debilidades y los problemas educativos en nuestro país. **Víctor M. Rodríguez** aborda el concepto de equidad, **Teresa Maldonado** habla sobre la necesaria formación de una ciudadanía crítica y responsable. **Jesús Joven** constata como la educación se está convirtiendo en un producto más y la calidad, en un valor añadido del mismo y, por último, **Miguel Recio** y **Manuel de la Cruz** nos presentan un análisis sobre el abandono educativo temprano.

El dossier se completa con una selección de recursos elaborada por Susana Fernández Herrero, responsable del Centro de Documentación Virtual de FUHEM Ecosocial.

INDICE

[Entrevista a Rafael Feito](#)

Santiago Álvarez Cantalapiedra

[Reflexiones en torno a la equidad en el sistema educativo español](#)

Víctor M. Rodríguez Muñoz

[Sobre el \(sin\)sentido de educar en valores](#)

Teresa Maldonado Barahona

[¿Por qué lo llaman “calidad” cuando quieren decir “rendimiento”?](#)

Jesús Joven Trasobares

[La educación en las CCAA en la década 2000-2010 El abandono educativo temprano \(AET\)](#)

Miguel Recio y Manuel de la Cruz

[Selección de Recursos](#)

Susana Fernández Herrero

Entrevista a Rafael Feito

«En buena medida arrastramos las consecuencias de lo que no se ha sabido resolver desde el inicio de la transición»

Santiago Álvarez Cantalapiedra
FUHEM Ecosocial

Rafael Feito Alonso es profesor de sociología –acreditado como catedrático de universidad desde marzo de 2009– en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid. Es autor de numerosos libros: *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares* (CIDE, Madrid, 1990), *Estructura social contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados* (Siglo XXI, Madrid, 1995), *Clases sociales y comportamiento político en España* (Entinema, Madrid, 1998), *Los retos de la educación obligatoria* (Ariel, Barcelona, 2000), *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual* (Siglo XXI, Madrid, 2002), *Otra escuela es posible* (Siglo XXI, Madrid, 2006), *Los retos de la participación escolar* (Morata, Madrid, 2011). Autor de numerosos artículos en revistas especializadas, ha escrito también en tribunas de opinión de la prensa de nuestro país.

– Con un poco de perspectiva histórica se percibe con facilidad los avances que se han logrado en numerosos ámbitos de la educación de nuestro país (la ampliación en las últimas décadas del periodo de escolaridad obligatoria, la extensión de la educación infantil y el acceso a los estudios superiores de las clases populares, etc.). ¿Cuáles son los puntos fuertes de nuestro sistema educativo que convendría reforzar y, en ningún caso, cuestionar?

– Visto desde fuera es llamativa la evolución positiva de la educación en muy pocos años. Hemos conseguido escolarizar a toda la población de entre seis y dieciséis años y casi al cien por cien de los de entre tres y seis. Además tenemos un alto porcentaje de jóvenes en la universidad. Un punto fuerte, que además siempre sale a relucir en los informes PISA, es que tenemos un sistema muy equitativo en el que los estudiantes de bajo nivel socioeconómico tienen buenos resultados algo que, sin duda, debe mucho a la extensión del tronco común hasta los dieciséis años –cosa con la que el actual gobierno quiere acabar–.

Otro punto fuerte es que los resultados de nuestra escuela pública son similares a los de la privada (siempre y cuando suprimamos el efecto del mayor nivel socioeducativo de las familias que van a la privada).

- Por el contrario, ¿cuáles son las principales debilidades y problemas de la educación en nuestro país?

- Los informes PISA nos sitúan en una posición intermedia en el ámbito internacional y tenemos un bajo porcentaje de alumnos en los niveles más altos de estas pruebas. En buena medida arrastramos las consecuencias de lo que no se ha sabido resolver desde el inicio de la transición. Hasta ahora nuestro profesorado de secundaria carece de formación pedagógica, psicológica, sociológica u organizativa. No se puede ser profesor sin saber cómo son las familias, como es un centro como organización, etc. Espero que el nuevo máster de formación del profesorado de secundaria solucione este problema. A diferencia de Finlandia no son precisamente los mejores alumnos de secundaria quienes desean cursar los grados de Magisterio.

Además, los contenidos curriculares son excesivos –diga lo que diga la canallesca-, están fragmentados y solo sirven para aprobar exámenes.

- En el contexto de la crisis actual, ¿cómo crees que afectarán los ajustes y reformas que se vienen realizando? ¿los efectos se sentirán de inmediato o habrá que esperar un tiempo para comprobar su alcance?

- Vamos a tener aulas saturadas y a un profesorado con un excesivo número de horas de docencia directa. Como siempre en educación los efectos se notarán a largo plazo cuando veamos que no mejoramos los datos sobre abandono escolar temprano o que seguimos igual en las evaluaciones internacionales. Cuando esto ocurra nuestros gobernantes serán otros.

- La crisis está poniendo de manifiesto, entre otras cosas, la voluntad de construir un nuevo orden social al margen de ciertos consensos que se habían logrado alcanzar con anterioridad. La omisión cada vez más frecuente en el debate público del papel que tiene la educación en la socialización de las personas, en la formación de su espíritu crítico, en la compensación frente a las desigualdades, etc., ¿no es una forma de ruptura con visiones que parecían aceptadas hasta hace bien poco por tirios y troyanos? El discurso sobre la "excelencia", la obsesión por los rankings y los indicadores de resultados en términos de rendimiento académico individual ¿no es un intento de construir un nuevo saber convencional en torno a lo que significa la educación?

- Estamos asistiendo a la construcción de un nuevo orden social en el que las clases dominantes, las minorías económicamente privilegiadas, viven cada vez mejor a costa del resto de la población. Es muy clara la voluntad de desmontar el estado del bienestar y ceder el grueso de su actividad al sector privado –que en nuestro caso es más bien un grupo de amiguetes de nuestros actuales gobernantes-. Supongo que la nueva ley educativa –si es que sale adelante- reiterará lo que dicen las anteriores sobre el espíritu crítico, la socialización de las personas y blablablá. El problema es que el currículum oculto de la escuela es la negación de ese discurso.

En nuestra escuela prepondera la memorización pasiva y el espíritu de genuflexión. Eso no lo han cambiado ni la LOGSE ni la LOE. Hay un poder corporativo del profesorado que no se ha puesto en duda. Efectivamente, lo de la excelencia y demás va a suponer reforzar lo ya de por sí excesivo componente academicista del currículum. Hay que tener

en cuenta que nos dirige una suerte de banda de opositores a los cuerpos de élite de la administración: abogados del estado, técnicos comerciales o de la administración civil. ¿Cuál es el principal, si no único, mérito de esta gente? Haberse encerrado un mínimo de cuatro años en un cuarto oscuro para memorizar cientos de temas que han de recitar en una oposición. ¿Cuáles son las consecuencias? Gente que no sabe idiomas o cuya creatividad está al nivel del betún.

- ¿Se ha convertido la educación en uno de los temas más ideologizados del debate político en los últimos tiempos? ¿No prima en las cuestiones relativas a la educación la ideología frente al conocimiento riguroso y la investigación contrastada de la realidad? ¿Influye en ello el que el neoconservadurismo haya hecho de la educación (con los debates sobre la elección de centro, la crisis de autoridad del docente, la supuesta pérdida de la cultura del esfuerzo o la Educación para la Ciudadanía) una bandera de su ideología?

– Siempre ha sido un tema ideologizado. Para la derecha su escuela es la católica o la privada. Para parte de la izquierda –no toda, por desgracia– es la pública.

Sobre el tema del conocimiento científico es llamativo que las reformas educativas en Finlandia se han basado en lo que la ciencia aporta, en los trabajos de investigadoras como la norteamericana Linda Darling-Hammond. Aquí parece que nos aplicamos aquella máxima de lejos de nosotros la funesta manía de pensar. En fin, el ejemplo que está dando el actual ministro de educación es patético: ‘si algo no me gusta, cambio la ley’.

Por desgracia, buena parte de las cuestiones que neoliberales y neoconservadores han puesto sobre la mesa proceden de las obsesiones de un sector muy influyente del profesorado al que le preocupa que su alumnado no le preste la debida atención o que no haga los deberes.

- Gustavo Martín Garzo reivindicaba recientemente desde la tribuna del periódico EL PAÍS el “contenido romántico” de una educación que ayude al niño a decirle que en este mundo, por muy raro que parezca, es posible la felicidad, y que permita no sólo ver mejor ese mundo sino también contemplar lo mejor que hay en él. ¿Por qué resulta tan difícil hoy defender y garantizar el contenido humanista de la educación?

– Bueno, él pedía una escuela literaria, lo cual está muy bien. En muchos de los centros innovadores de primaria he visto que se presta gran atención a las artes y a la literatura. Sin embargo, siempre he sospechado que las ciencias y la tecnología quedan un poco en segundo plano. Necesitamos, además, una escuela que prepare al alumnado para el conocimiento de las matemáticas, la astronomía, la medicina, etc. De hecho, España precisa más ingenieros.

Hay que hacer ver que los contenidos humanísticos son fundamentales para todo el mundo, trátase de un ingeniero, de un filólogo o de un barrendero. El contenido humanista nos debería ayudar –cosa que rara vez cumple la escuela– a ser mejores personas, a interrogarnos sobre nosotros mismos, a tener una visión más amplia.

Reflexiones en torno a la equidad en el sistema educativo español

Víctor M. Rodríguez Muñoz.

Pedagogo. Director del Área Educativa de FUHEM

En el último informe de presentación de los resultados de PISA 2009¹ y en prácticamente todas las comparencias públicas, notas de prensa y artículos periodísticos escritos por responsables de la administración educativa española, se ha hecho reiterada referencia al 'sobresaliente' nivel de equidad de nuestro sistema educativo en comparación con el de otros países de la OCDE o de la UE27. Se constata que, a los 15 años de edad, el estatus social, económico y cultural del alumnado (índice ESCS), aunque influye en alguna medida, no condiciona de manera significativa las diferencias en los resultados en las pruebas aplicadas de lectura, matemáticas y ciencias. Además, la variación de los resultados entre centros se sitúa en España en el 19,5 %, en segundo lugar tras Finlandia, 22,2 puntos porcentuales por debajo de la media general del 41,7 %. Y lo mismo sucede con las diferencias entre Comunidades Autónomas, que ascienden sólo al 4%.

Estas cifras revelan sin duda una distribución equitativa de los recursos educativos y una gran homogeneidad en los resultados con independencia de los contextos en los que el alumnado se escolariza. A diferencia de países como Alemania, en los que las variaciones entre los estudiantes escolarizados en instituciones como el *Gymnasium* y los que estudian en las generales *Realschule* han sido motivo de preocupación e incluso de 'irritación' por parte de las autoridades educativas y la sociedad y han supuesto la adopción de medidas que sólo en parte han atenuado los desequilibrios,² en España los alumnos y alumnas tienen garantizado, en los últimos años, un nivel bastante más homogéneo de éxito (o de fracaso) con independencia del centro al que acuden.

No ocurre lo mismo, en cambio, dentro de cada uno de los centros. Aunque de nuevo encontramos que las variables socioeconómicas no explican sino una pequeña parte de la varianza total, lo cierto es que en nuestro país las diferencias que se producen dentro de cada centro superan, en cambio, a las del conjunto de los países de la OCDE (69,8 %, 5,3 puntos por encima de una media del 64,5 %). Volveremos más adelante sobre este indicador negativo al que los propios informes y comparencias dedican muy pocos comentarios.

Es cierto, en cualquier caso, que en los últimos años nuestro sistema educativo ha experimentado una extraordinaria transformación en todos los índices de éxito escolar, aún por debajo de los países de nuestro entorno pero con una tendencia muy positiva.³ Y que esta transformación ha posibilitado una mejora de la calidad sin comprometer aparentemente la equidad del sistema, entendida como igualdad de oportunidades. El acceso a la educación, en los niveles obligatorios, es generalizado,

¹ Instituto de Evaluación, *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe Español*. Ministerio de Educación, Madrid, 2010

² H.G. Kottoff, 'Between excellence and equity: The case of the German Education System' En *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 2011, pp. 27-60

³ Merece la pena detenerse a analizar los datos que ofrece el Instituto de Evaluación en su *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2011*. Ministerio de Educación, Madrid, 2011

como lo son prácticamente las posibilidades de escolarización en el segundo ciclo de la educación infantil. La oferta educativa es comprensiva, de momento, hasta los 16 años, lo que evita una segregación temprana en trayectorias académicas diferenciadas antes de esa edad y el modelo de financiación ha permitido el mantenimiento de una red de centros sostenidos con fondos públicos que posibilitan una oferta suficiente y accesible (incluso con las aportaciones económicas necesarias en algunos centros concertados de titularidad privada) para la población heterogénea que cursa la educación obligatoria.

Si añadimos los resultados de PISA podemos afirmar, seguramente, que nuestro sistema educativo es, a lo largo de buena parte de las etapas iniciales y obligatorias, bastante igualitario en el acceso, el tratamiento educativo y los resultados escolares.

Algunas limitaciones y desequilibrios

El problema es que justo a partir del momento al que se refieren los estudios comparativos de PISA, hacia el final de la etapa obligatoria, es cuando las diferencias empiezan a hacerse más evidentes, y cuando las oportunidades educativas, por motivos diversos, parecen dejar de ser iguales para todos. El fracaso escolar se manifiesta con crudeza al finalizar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. No se trata sólo de que cada año el porcentaje de estudiantes que no alcanzan la titulación se sitúe por encima del 22 % o de que al finalizar la ESO un 44 % de los alumnos y alumnas haya repetido curso al menos una vez. Se trata, sobre todo, de que nuestro país presenta unas cifras de abandono temprano del sistema educativo muy superiores a las de los países de nuestro entorno, de que, a los 19 años, hay un 14 % de alumnos y alumnas que no han obtenido el título de Educación Secundaria y de que a esa edad un 32 % de ellos no posee ninguna titulación postobligatoria, de Bachillerato o Formación Profesional.⁴

Y se trata también de que este nivel de fracaso no se reparte de manera tan equitativa.

Podría pensarse que, en un sistema educativo como el que se nos presenta en el informe PISA, estos indicadores de fracaso habrían de ser también relativamente independientes de las condiciones y estatus socioeconómico y cultural de los jóvenes, pero lamentablemente no es así: a partir de los datos obtenidos de la explotación de la Encuesta de Población Activa (EPA) y tomando como indicador de fracaso la ausencia de titulación obligatoria a los 19-20 años, J. Martínez⁵ apunta que en 2007 el fracaso escolar de los jóvenes de clases agrarias (31,4 %) o de familias obreras (24,4 %) es casi seis y cuatro veces mayor que el de los jóvenes de clase alta (5,8 %).

El sistema educativo prevé medidas de compensación ante los indicios de fracaso. Pero buena parte de estas medidas, que suelen tener un carácter segregador, aunque puedan mitigar el abandono temprano del sistema, conducen por lo general a resultados diferentes, como diferentes son las expectativas que generan en quienes las reciben. Álvaro Marchesi⁶ apunta que, en el año 2002, el 71,8 % de los alumnos y alumnas matriculados en Programas de Garantía Social en la Comunidad de Madrid formaban parte del contexto sociocultural más bajo (la población se dividía en 4

⁴ M. De la Cruz y M. Recio, *Estudio sobre el abandono educativo temprano*. Observatorio Social de la Educación. Fundación Primero de Mayo, Madrid, 2011

⁵ J.S. Martínez, 'Fracaso escolar, clase social y política educativa', en *Viejo Topo*, n° 238, 2007, pp.44-49

⁶ A. Marchesi, *El fracaso escolar en España*, Fundación Alternativas (Documento de trabajo 11/2003), Madrid, 2003

contextos). Es probable que no sean muy diferentes las proporciones de alumnos y alumnas para los que se ponen en marcha otras medidas de compensación, que de hecho están reservadas para el alumnado que, además de presentar un importante retraso en los aprendizajes, forma parte de entornos culturales minoritarios o presenta situaciones de desventaja social.

El hecho de que el sistema prevea medidas de compensación para quienes tienen dificultades no es, por supuesto, algo negativo. Antes al contrario, si estas medidas llegaran a compensar las desventajas del alumnado, sería probablemente una muestra aún más refinada de equidad, más cercana en este caso a la justicia distributiva y a la atención a las diferencias y necesidades individuales que a la mera igualdad de oportunidades.⁷ El problema es que, aún a falta de estudios más rigurosos sobre un aspecto que resulta por lo general controvertido, creo que se puede afirmar sin temor a equivocarse que estas medidas sólo en contadas ocasiones conducen a los alumnos y alumnas hacia situaciones de éxito académico o incluso a la reincorporación a las vías ordinarias. Por lo general estas actuaciones supuestamente 'compensadoras' van dirigiendo al alumnado, de forma más o menos sutil, hacia itinerarios no explícitos que los alejan del sistema en un plazo relativamente corto. La mayor parte de las medidas puestas en marcha, con un fuerte componente segregador, tienden a crear entornos de aprendizaje supuestamente 'homogéneos' para alumnos con dificultad. Estos agrupamientos, lejos de compensar diferencias, las acentúan, por el triple mecanismo de rebajar el nivel académico, de reducir la calidad de las experiencias educativas y de alterar de forma irreversible las percepciones sobre la propia competencia y las expectativas de éxito. La escuela no sólo no compensa, sino que reproduce y afianza las desigualdades. Tal vez esta circunstancia pueda explicar en parte esa variabilidad intra-centro a la que alude el informe PISA en la que nos situamos claramente por encima de la media de la OCDE. Los alumnos y alumnas con malos y buenos resultados se distribuyen, en efecto, de manera equitativa por centros y Comunidades Autónomas, pero dentro de cada centro la respuesta educativa no resulta ya tan equitativa.

Es posible, no obstante, que la relación entre fracaso y clase social no sea tan directa. De hecho no todos los autores dan prioridad a los factores estrictamente económicos al caracterizar los diversos contextos sociales en relación con las oportunidades educativas.⁸ La mayor parte de los estudios internacionales muestran como el nivel cultural de las familias, el grado de escolarización alcanzado o incluso los libros disponibles en el hogar, son elementos más relacionados con los resultados escolares que los meros niveles de renta. En países como el nuestro, no obstante, en los que aún no se han superado (y tal vez comienzan a acentuarse) los claros desequilibrios sociales del siglo anterior y en los que tanto rentas familiares como oportunidades de acceso al conocimiento o la tecnología siguen repartiéndose de manera desigual en relación con nuestro entorno inmediato, cabe pensar que el fracaso escolar, en general, golpea con más rotundidad a los jóvenes que viven en contextos más deprimidos, incluyendo, como no podría ser de otra forma, a los que pertenecen a las nuevas clases sociales: las de los inmigrantes que viven en situaciones más

⁷ Para profundizar en las distintas concepciones de equidad en el ámbito educativo recomiendo las lecturas de A. Bolívar, «Equidad Educativa y Teorías de la Justicia», en *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.3, n° 2, 2005, pp. 42-69 y el Capítulo 2 de A. Marchesi y M. Martín, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Alianza Editorial, Madrid, 1998

⁸ Resulta muy recomendable a este respecto el trabajo de M. Fernández, L. Mena J. Riviere, *Fracaso y abandono escolar en España*, Fundación La Caixa (Col. Estudios sociales, n° 29), Barcelona, 2010

precarias y cuyos derechos van siendo recortados cada vez con más saña y menos equidad.

Avanzando hacia el nivel de educación superior, de nuevo encontramos un panorama en el que nuestro país proporciona una aceptable igualdad de oportunidades en el acceso y la participación. De hecho, España presenta unas cifras elevadas de matriculación en estudios universitarios y es un lugar común pensar que las tasas universitarias no son, al menos hasta el momento actual, un obstáculo serio para el acceso de los jóvenes pertenecientes a las clases sociales más desfavorecidas. Sin embargo y pese

a que, en conjunto, el acceso a la universidad en nuestro país es un buen indicador de movilidad social (por cuanto son cerca de la mitad de los estudiantes universitarios los que proceden de entornos familiares con niveles de formación medios o bajos), lo cierto es que los estudiantes que proceden de familias con un elevado nivel de formación están claramente sobrerrepresentados, alcanzando casi la mitad de los estudiantes matriculados. Teniendo en cuenta a su vez que existe una clara relación entre el nivel de estudios de las familias y el contexto socio-económico, es fácil pensar que la equidad, entendida en este caso como movilidad social, sigue siendo cuando menos relativa. En un exhaustivo y reciente estudio sobre la universidad española, Ariño y Llopis concluyen que:

«Los alumnos y alumnas con malos y buenos resultados se distribuyen, en efecto, de manera equitativa por centros y Comunidades Autónomas, pero dentro de cada centro la respuesta educativa no resulta ya tan equitativa»

«El 40% de los estudiantes universitarios son hijos de aproximadamente sólo el 20% de la población: en concreto, hijos de padres y/o madres universitarios. Es decir, que a pesar del incremento de la población universitaria, aún no está garantizado el acceso a la educación superior de forma equitativa para toda la población. Los hijos de progenitores universitarios continúan accediendo en una mayor proporción que el resto; y los hijos de población inmigrante en menor proporción que los de los autóctonos».⁹

Además, de este informe se desprende que la edad media de los estudiantes universitarios en España es superior a la de los países europeos, debido, entre otras razones, a un acceso a través de vías no convencionales (acceso tardío, mayores de 25 años) y a una mayor alternancia entre estudio y trabajo que en otros países.

Esta democratización en el acceso a la educación superior puede constituir, además, un ejemplo paradójico de lo que muchos autores consideran que no refleja una situación de verdadera equidad. En efecto, si no identificamos equidad con igualdad, sino que le dotamos de una connotación más ligada a la justicia social, podría considerarse socialmente poco equitativo que muchos estudiantes pertenecientes a las clases más acomodadas disfruten de unas condiciones de financiación de sus estudios universitarios equivalentes a los de los estudiantes con rentas más bajas.¹⁰ Aunque la

⁹ A. Ariño y R. Llopis (Dirs.), *¿Universidad sin clases?. Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*, Ministerio de Educación, Madrid, 2011, p. 83.

¹⁰ Resulta pertinente a este respecto la referencia a Amartya Sen que introduce Bolívar (op.cit, p.43) en la que el economista apunta que «el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable».

política generalizada de becas universitarias ha compensado en alguna medida esta circunstancia, lo cierto es que parece poco justo socialmente que las clases altas puedan financiar la educación de sus hijos con los impuestos generados en su mayor parte por las clases trabajadoras. A medida que se vayan incrementado las tasas universitarias en los próximos años, que estas tasas no estén ligadas en modo alguno a los niveles de renta y que la política de becas siga experimentando recortes, la equidad de nuestro sistema, en este ámbito, va a resultar seriamente dañada.

Equidad, inclusión y calidad en la educación: nuevas concepciones para viejos desafíos

Para concluir esta breve reflexión, en la que muchas de las cuestiones planteadas merecerían sin duda un mayor nivel de profundización, es necesario referirse también a una concepción más reciente de la equidad que no está tan ligada a las diferencias individuales relacionadas con el contexto social, económico y cultural, sino a las que vienen dadas por las distintas competencias de partida que pueden estar motivadas, por ejemplo, por una discapacidad. En este caso, el concepto de equidad, vinculado también a la igualdad de oportunidades y a la justicia social, se relaciona más con el concepto de *inclusión educativa* y, de alguna manera, puede vincularse también a una idea de *calidad total* en la que la principal misión de las instituciones educativas ha de ser la de proporcionar a cada alumno y alumna la respuesta que necesita, garantizando el mayor nivel posible de participación y de éxito en su trayectoria académica.

Nuestros centros están muy lejos de presentar unos niveles adecuados de inclusión. Los estudiantes con alguna discapacidad, los estudiantes extranjeros o aquellos que presentan cualquier dificultad, aunque tienen garantizado un acceso igualitario no tienen, ni remotamente, un tratamiento adecuado a sus necesidades educativas. El acceso no garantiza calidad y el porcentaje de alumnos en los niveles obligatorios, secundarios o universitarios que tiene éxito, es extraordinariamente bajo en relación con la población general, aun cuando sus posibilidades sean muy elevadas. Nuestras escuelas no trabajan bien con la diversidad y los medios materiales y humanos que se ponen en juego (a veces enormemente costosos) adolecen de una extraordinaria falta de eficacia y hacen que la tarea educativa resulte muchas veces frustrante para profesorado, alumnado y familias.

« Es necesario referirse también a una concepción más reciente de la equidad que se relaciona con el concepto de inclusión educativa y la idea de calidad total »

Algunas medidas de 'calidad', entendidas por lo general como potenciación de la excelencia (bilingüismo, incorporación de las TIC, bachilleratos excelentes, etc.) , suponen en ocasiones nuevos obstáculos y barreras que hacen el camino infranqueable para muchos y separan cada día más a los estudiantes buenos de los que no lo son o a

los que no dejamos serlo.

Esta es, sin embargo, otra cuestión, que abordaremos con más calma y profundidad en otras páginas.

Sobre el (sin)sentido de educar en valores

Teresa Maldonado Barahona

Profesora de Filosofía y Ética en Educación Secundaria

Una mañana allá por diciembre de 2005, desayunando y oyendo la radio antes de ir a trabajar, me encontré con la terrible noticia de que una indigente había sido quemada viva por tres jóvenes mientras dormía en el cajero de una sucursal bancaria en Barcelona. La clase que tenía a primera hora esa mañana era *Ética*, en un grupo de 4.º de la ESO. No sé qué parte del temario tocaba abordar, pero lo dejé de lado para embarcarnos en una reflexión sobre la espeluznante noticia matutina. Planteé a la clase un caso menos atroz: un conductor bastante fornido se salta un *stop* y su coche golpea a otro conducido por una mujer de mediana edad y aspecto frágil, la cosa no llega a ser muy grave gracias a que la mujer conducía a poca velocidad, salen ambos de sus coches y el conductor infractor amenaza de forma chulesca a la inhibida y asustada mujer... ¿qué harías tú si te tocara presenciar un abuso similar?, ¿te ofrecerías como testigo?, ¿actuarías, en la medida de tus posibilidades, te implicarías? Me quedé desolada cuando vi que, de entrada, la respuesta mayoritaria era «no», un *no* algo dubitativo y avergonzado, es cierto, pero también bastante claro. «No», porque hacerlo podía tener consecuencias negativas para uno mismo: mejor no meterse en líos y salir de allí zumbando. Yo no he visto nada. Por supuesto podíamos sustituir la historia de la frágil-mujer-conductora por la de una «persona negra increpada y atacada por racistas», o por la de una «pareja de lesbianas perseguidas por atacantes homófobos», o por la de un «hertzaina acorralado en el recinto festivo de una ciudad vasca por una horda que quiere lincharlo», o por... No, yo no me implicaría: respuesta mayoritaria, pero no unánime ni rotunda, lo cual dio pie, superado el desánimo inicial, a ir matizando. Por ejemplo: distinguiendo intereses por un lado, y principios y valores, por otro; examinando el altruismo espontáneo que a menudo aflora, de hecho, en esas situaciones; reconociendo la imposibilidad de ignorar completamente o no tener en cuenta mínimamente el interés propio; poniendo de manifiesto lo relativo de dicho interés, si distinguimos intereses a corto («mejor que no me lleve yo una paliza») y a largo plazo («prefiero vivir en una sociedad ¿con algún grado o sin atisbo de solidaridad?»); poniendo en común los episodios de sentimiento de mala conciencia y remordimiento cuando no actuamos en conciencia –que ya conocen las y los adolescentes a pesar de su corta edad; separando intereses legítimos de los que no lo son tanto; imaginándonos en el lugar de la víctima del abuso; diferenciando disciplinas como la sociología o la psicología, que básicamente describen el comportamiento humano y sus motivos, de la reflexión ética que se pregunta no tanto (o no sólo) sobre cómo actuamos de facto sino también sobre cómo debemos actuar y por qué; registrando las ventajas de vivir en un sociedad y entre gentes solidarias y no despiadadas o que se muevan solamente en función del propio interés inmediato; analizando lo que han planteado (de diferente y de similar) las distintas tradiciones morales y religiosas a lo largo de la historia, etc. Por supuesto, nos dio para varias sesiones.

Este ejemplo no quiere ilustrar nada que tenga que ver con queja alguna tipo *cómo-es-la-gente-(joven)-hoy*, sino que busca señalar lo importante que es crear y mantener un sistema educativo con prestigio y medios suficientes, cuyo objetivo no sea sólo lanzar al mercado trabajadores preparados (y menos aún, adocenados y sumisos).

No es cosa de caer en tópicos nostálgicos tipo «cualquier tiempo pasado fue mejor», lo que no es cierto ni de lejos en lo que se refiere ni a la educación ni a la gente joven, pero es necesario reconocer que hoy las instituciones educativas (escuelas, institutos) son un factor de socialización y educación *entre otros muchos*. En la medida que con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación el número de instancias 'educativas' se amplía más allá de las clásicas (la familia era y es la estrella, pero también estaba antes el vecindario, por ejemplo), el peso específico de la escuela va disminuyendo paulatinamente. Una profesora puede decir lo que quiera en clase, la *auctoritas* de la que goza su magisterio es cada vez menor y ha de competir con decenas de programas basura donde se trata de ver quién grita más, con el 'rincón del vago' (punto com) o con cualquier otra estantería del supermercado casi infinito de internet. Antes lo que la maestra decía iba a misa y ahora es más bien como si dijera misa cantada. Por eso, si nos preocupa la educación debemos regular e incidir no sólo en las instituciones educativas sino también en otras muchas instancias sociales. ¿Qué berrearían en un programa de telebasura sobre el dilema moral de tráfico vial planteado arriba? ¿Qué diría un energúmeno (de forma anónima, por supuesto) en el apartado de comentarios de un medio *online*? Las tecnologías de la comunicación y la telebasura han hecho que proliferen un tipo de perspectiva sumaráisima, acrítica, desinformada, burda, grosera y faltona pero muy autosatisfecha y patéticamente engréida, que en algunos casos es casi la única con la que llegan algunos jóvenes al instituto. No se le puede pedir a la escuela mucho más de lo que puede dar, máxime sabiendo que siempre, como dice el conocido proverbio africano, es necesaria una tribu entera para educar a una criatura.

La respuesta al dilema moral planteado más arriba (o a otros que cabría plantear) no es de una unanimidad sin fisuras en nuestra sociedad, por eso la idea de que hay que «educar en valores» no puede dejar de ser controvertida. ¿En qué valores? Para empezar: ¿coinciden los valores pomposamente proclamados en nuestros ordenamientos y textos jurídicos¹¹ (libertad, igualdad, pluralismo, solidaridad) con aquellos que *de hecho* arrasan (o han arrasado hasta el estallido de la famosa burbuja) en el mundo de la vida real cotidiana?

«Por eso, si nos preocupa la educación, debemos regular e incidir no sólo en las instituciones educativas sino también en otras muchas instancias»

Hace años que el instituto en el que trabajo venimos participando, igual que otros muchos centros, en un programa del Gobierno vasco en el que colaboran los departamentos de Justicia y Educación y que consiste básicamente en dar a conocer al alumnado de secundaria la institución de la justicia. El programa incluye una visita al Palacio de Justicia y asistir a uno o varios juicios. Entre los objetivos de dicho programa se encuentran uno, «la promoción de la administración de Justicia en el ámbito educativo, mediante el acercamiento y conocimiento directo de la estructura, funciones y régimen de funcionamiento del sistema judicial»; y otro, «el conocimiento de las instituciones que componen, y los valores que impregnan, el entramado judicial». Se trata de una buena iniciativa pero, ¿cómo, con qué cara, con qué legitimidad desmentir a una adolescente de 16 años que, después de trabajar el tema en clase, de acudir a unos cuantos juicios y de *ver las noticias diarias*, afirma que la justicia no es igual para todos, o que la institución de la justicia de justa sólo tiene el nombre, o que en realidad defiende a los poderosos y condena a los desfavorecidos, o que no sale a cuenta tener

¹¹ La Constitución española en el artículo 1.1. de su Título Preliminar propugna el *pluralismo* político junto a la *libertad* y la *justicia* como «valores superiores de su ordenamiento jurídico».

escrúpulos y principios, o que actuar conforme a determinados valores es hacer el primo, o que todo el que puede mete la mano en la caja? Díganme, francamente: con la que está cayendo ¿qué pretendemos que hagan/hagamos el profesorado –en general y el de ética en particular? ¿Qué *sentido puede tener* la educación en un mundo como el que hemos creado? No es que el profesorado tengamos delante una tarea difícil, es que la acción educativa en el campo de los valores o la ética no puede tener ninguna eficacia cuando se lleva a cabo en medio de una contradicción preformativa de este calibre: es como decir que no se puede fumar mientras se inhala el humo de un cigarrillo, o decir a gritos que no se puede gritar.

Pluralismo moral y educación en valores

Las sociedades modernas y democráticas son plurales respecto a los valores: no todas las personas consideramos buenas y malas las mismas cosas... pero ¿nos aboca eso al temible relativismo moral?¹² ¿Cómo manejar la pluralidad moral, es decir, valorativa, a la vez que educamos en valores? Me parece que sólo hay una manera: diferenciando, tan cuidadosamente como sea posible, de entre todo lo que cada una consideramos bueno promocionar (es decir, de nuestros valores morales) los que son *mínimos compartidos socialmente* de aquellos que representan *máximos privados* no asumidos por todo el mundo. Hay criterios morales que no suscribe el conjunto de la sociedad, ni las conductas concomitantes son exigibles a todos (pensemos en la práctica del nudismo en la playa, o del ayuno en cuaresma). Pero hay también criterios morales que son necesariamente comunes (pensemos en la condena de la violación, o del asesinato, o del insulto). En una sociedad democrática y plural lo que el sistema jurídico –vigente para todos– debe reflejar son precisamente los mínimos morales compartidos y no los máximos privados, que son respetados, eso sí, en tanto que tales.

Los mínimos morales compartidos conforman un consenso social en perpetuo proceso de redefinición y negociación. Las concepciones morales (y políticas) socialmente vigentes se van modificando gracias al disenso planteado por minorías reivindicativas que cuestionan los consensos previos establecidos y propician que se vayan redefiniendo. Por ejemplo, los derechos de las mujeres: durante mucho tiempo no formaron parte del consenso social, que no los reconocía como tales; pero en un momento determinado, una vanguardia minoritaria discutió las creencias aceptadas, puso el foco sobre ellas y las convirtió en ideas cuestionadas y a debatir (algo de esto planteaba Ortega y Gasset en su «Ideas y creencias»). Al principio el debate es agrio, la lucha de la minoría disidente incomprendida por la mayoría y combatida por el poder..., hasta que llega un momento en el que lo que era el programa de máximos de una vanguardia (sistemáticamente descalificada y ridiculizada, recordemos a las sufragistas) pasa a conformar el nuevo consenso social. ¿Quién de más de cuarenta y pico años no oyó alguna vez aquello de que «la mujer que accede a un puesto de trabajo se lo está quitando a un hombre»? No digo que no haya hoy quién lo piense, pero ¿puede defenderse eso actualmente en el espacio público sin sonrojo? Como no existe un corpus exactamente delimitado que nos permita hacer una lista precisa y exhaustiva de cuáles son los mínimos compartidos que deben promocionarse en la educación reglada, queda un margen protegido por la libertad de cátedra, siempre que no se vulneren los consensos sociales recogidos, se supone, en la legislación vigente, y

¹² Que el *relativismo* moral se da siempre en contextos de *pluralismo* moral pero no es reducible a éste lo procuré explicar en «Paradojas eclesíásticas» disponible en: <http://www.diagonalperiodico.org/Paradojas-eclesiasticas.html> [acceso: 01/06/2012]. Mucho de lo que sigue lo puse ya de manifiesto en este artículo.

que incide sobre todo en los énfasis, los matices, los estilos personales de cada profesor/a.

«... diferenciando los que son mínimos compartidos socialmente de aquellos que representan máximos privados no asumidos por todo el mundo »

La línea divisoria entre mínimos y máximos morales está en relación con la demarcación entre lo que es o debe ser objeto de respeto en tanto que conducta privada y lo que se puede (y se debe) exigir a todos. Lo exigible a todos es siempre menos que lo que cada cual puede hacer en el ámbito privado sin vulnerar la

legalidad. La emergencia de esta distinción está en estrecha relación con la separación, en la Modernidad, de la Iglesia y el Estado, de la política y la religión, y con la distinción concomitante entre *delito* –definido según la ley que nos afecta a todos– y *pecado* –según uno u otro credo. Claro que hay conductas desaprobadas como pecaminosas por esta o aquella religión que además están tipificadas como delito, pero no todo lo que es pecado según la Conferencia Episcopal puede ser tenido por delictivo (¡ gracias a Dios!).

La derecha católica en España insiste en que la «educación en valores» corresponde a la familia. Ahí han pretendido apoyar su oposición a la asignatura de Educación para la Ciudadanía (implantada por el Gobierno anterior y suprimida por el actual, que a su vez ha introducido una Educación Cívica y Constitucional), y que denunciaban como ilegítimo ‘adoctrinamiento’. Sin entrar en otras consideraciones que cabría hacer (que tienen que ver con la torpeza estratégica, a mi entender, en el planteamiento de la asignatura hoy suprimida), lo curioso (o más bien indignante) es que esos mismo sectores católicos mantengan a la vez la beligerancia en defensa de una asignatura confesional de religión (por decir lo menos que se puede decir sobre el irritante temario, «adoctrinamiento en la escuela y catolicismo»).

Ciertamente, a diferencia de las sociedades totalitarias, en las que todos los miembros de la sociedad comparten (o más bien: se ven obligados a fingir compartir) el mismo código moral, en las sociedades pluralistas coexisten distintos enfoques morales y la ciudadanía no participa de una misma concepción de en qué consista la vida buena, ni un único modelo de felicidad. No sólo eso: tampoco se considera deseable la unanimidad en ese tipo de cuestiones; al contrario, el pluralismo, además de como un hecho indubitable es considerado un valor. De alguna forma, en las sociedades modernas (y postmetafísicas, en el sentido de Habermas) se da una renuncia por parte de todos a disponer del criterio definitivo a la hora de resolver y dilucidar cuestiones últimas. Se acepta que lo que unos vemos de determinada forma puede ser entendido de manera diferente por otros. El pluralismo y la diversidad de puntos de vista morales son un valor en nuestro mundo y el respeto ante las concepciones diferentes a las propias es uno de los elementos de esos mínimos aceptados por todos. De hecho, las distintas concepciones del bien suelen invocar el respeto debido al pluralismo para establecer y defender su propia legitimidad.

Pensemos en alguien que considera, por ejemplo, debido a sus creencias religiosas, que mantener relaciones (hetero)sexuales fuera del matrimonio y con un objetivo distinto a la procreación (la posibilidad de dar y obtener placer carnal, pongamos por caso) es moralmente reprobable, porque el ejercicio de la sexualidad sólo es legítimo cuando tiene por objeto la reproducción: el Estado democrático debe

garantizar que esa persona pueda vivir conforme a sus convicciones morales, y el sistema educativo deberá inculcar en los y las jóvenes que las personas que defienden esa perspectiva son merecedoras de todo el respeto, al margen de que sean muchas o pocas. La familia que opine de esa manera, educará a sus hijos e hijas en esa concepción. Pero no pueden pretender que toda la ciudadanía lo haga también obligatoriamente y viva según esos *sus* criterios morales particulares. Ellos también han de respetar el pluralismo de concepciones al respecto. Es más, los y las adolescentes educadas en la idea de que el sexo fuera del matrimonio es algo malo, deberían saber que no todo el mundo lo ve así. Y el respeto debido a la pluralidad de concepciones sobre la sexualidad humana no es un máximo moral sobre el que se pueda argumentar en términos de «tú lo ves así, y por lo tanto lo respetas, pero yo no, y no acepto que nadie tenga relaciones sexuales sin casarse». El respeto a la diversidad (sexual, religiosa, moral, cultural, étnica...) se ha conformado en nuestras sociedades como un mínimo a todos exigible.

Está claro que convivir con conciudadanos que tienen puntos de vista muy diferentes a los nuestros no es siempre un plato de buen gusto, pero, en una sociedad plural hemos de distinguir cuidadosamente, de entre los comportamientos ajenos que nos disgustan o nos parecen mal, aquellos que no tenemos ningún derecho a recriminar y mucho menos a conculcar porque responden a derechos ajenos que no nos es permitido poner en cuestión, dado que afectan a la privacidad,¹³ entendida como perímetro inviolable en el que no es legítimo interferir.

Hay preceptos que de buena gana todos aceptamos, que limitan nuestra capacidad de acción para no molestar o herir a otros o, en definitiva, despojarles de sus derechos (no matar, no violar, no robar, no dar falso testimonio... parece que en ese tipo de cosas hay suficiente consenso), igual que hay otros que rápidamente entendemos no son exigibles de forma universal: rezar (en general o de una cierta manera), ayunar en cuaresma o en ramadán, seguir determinadas dietas, tener determinada manera de vestir por decorosa y adecuada, dar limosna. Pero el problema aparece en multitud de otros comportamientos, dado que unos ciudadanos los entienden como máximos morales de observancia voluntaria y privada, mientras que otros los plantean como mínimos a todos exigibles. Las cuestiones controvertidas suelen tener que ver con el principio y el final de la vida («la vida naciente y terminal») a que aludía Juan Pablo II en *Evangelium Vitae*, con la sexualidad y con el estatus y el rol de las mujeres. Por seguir con el ejemplo planteado más arriba: a día de hoy, la mayoría de los católicos entienden –supongo– que las relaciones sexuales al margen del matrimonio o la masturbación son *pecados* para la religión que profesan pero no deben ser concebidos como *delitos* (dejando al margen la frecuencia con que ellos mismos lleven a cabo tan distraídas actividades). Por su parte, la jerarquía eclesiástica no parece estar excesivamente preocupada por ese tipo de conductas, al menos fuera de los púlpitos, y no hemos asistido a campañas demasiado estridentes al respecto. Lo cual no es óbice para que entre sus fieles propaguen la doctrina según la cual «las relaciones sexuales prematrimoniales están prohibidas por Dios [ya que] si estas experiencias fueran

« El respeto a la diversidad (sexual, religiosa, moral, cultural, étnica...) se ha conformado en nuestras sociedades como un mínimo a todos exigible»

¹³ Privacidad que puede y suele tener una dimensión pública, no confundamos privacidad con clandestinidad.

buenas, Dios no las prohibiría» o «el orgasmo, que es la sacudida que experimenta el cuerpo con la satisfacción del placer sexual, es derecho exclusivo de casados. Una persona soltera no puede ni procurárselo voluntariamente ni aceptarlo si lo experimenta involuntariamente»[sic].¹⁴

Ciertamente, el *adoctrinamiento* sería a los *máximos morales privados* lo que la *educación en valores* es a los *mínimos compartidos*. Claro que en la feria del engaño, la manipulación y la desfachatez en que malvivimos es perfectamente posible decir una cosa mientras se hace la contraria. El ministro Wert *dice* que con la nueva asignatura de Educación Cívica y Constitucional lo que se pretende es suprimir contenidos ideológicos (propios del adoctrinamiento en aspectos que no todos compartimos) por otros menos controvertidos. Veámoslo: se suprimen las referencias a la necesidad tanto de fomentar el respeto a todas las opciones sexuales como de combatir la homofobia (aceptando el 'argumento' de que tales cuestiones afectan a y se entrometen en 'temas que son responsabilidad de las familias'). O sea, el respeto debido a todas las personas al margen de su orientación sexual no responde al consenso social sino que ¿es defendido sólo por una parte de la sociedad? Pero no es el rechazo a la homofobia lo único que desaparece: también la valoración crítica de la división sexual del trabajo o de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas. Vaya. Fomentar la crítica y el rechazo de los prejuicios racistas, xenófobos, antisemitas es ¿adoctrinamiento ideológico? ¿Son planteamientos privados que sólo algunas personas defienden? (¿hemos de suponer entonces que otros podrían legítimamente apoyar y fomentar ese rechazo?).

Educar para la democracia o adiestrar para el mercado

Dejando de lado la cuestión de la educación en valores (y sin entrar en el despropósito que es pretender salir de crisis alguna recortando la inversión en educación), por si todo lo anterior fuera poco, no podemos olvidar la profunda relación que existe entre educación y mercado (de trabajo y de productos). Somos, se supone (aunque a veces – cada vez más– sea mucho suponer) ciudadanas pero también trabajadoras y consumidoras (además de otras cosas, a veces subapartados de lo anterior, como usuarias de esto o aquello, peatonas, votantes, fans, forofas, espectadoras, oyentes – versiones estas últimas, me temo, de la faceta de consumidoras– no necesariamente en ese orden ni con la misma relevancia una cosa que otra), y la escuela nos prepara de forma más o menos explícita para ser cada una de esas cosas. Pero ocurre que las características propias de una y otras figuras (ciudadanas, trabajadoras, consumidoras) pueden entrar y de hecho entran a menudo en contradicción. Por ejemplo, el ejercicio de la ciudadanía (por lo menos de una determinada concepción de la ciudadanía) parece implicar y presuponer inevitablemente una dimensión crítica y de responsabilidad que no necesariamente está presente en las versiones hegemónicas de qué deba ser una trabajadora (máxime en tiempos de crisis), o una consumidora en un sistema económico que precisa que lo seamos de forma compulsiva e indiscriminada. «Trabajadora crítica» y «consumidora responsable» parecen hoy más bien un

¹⁴ <http://www.teologoresponde.com.ar/consultas.asp?categoria=2> [acceso: 15/05/2012]. No queda claro si las relaciones prematrimoniales son malas porque Dios las prohíbe o Dios las prohíbe porque son malas, problema de refinamiento teológico de rancio abolengo. Ni que decir tiene que el teólogo autor de estas líneas debe estar refiriéndose sólo a un tipo de matrimonio reconocido por nuestro ordenamiento, por lo demás mayoritario, aquel que la jerarquía católica tiene por único matrimonio legítimo, a saber, el que lo es «entre un hombre y una mujer».

desiderátum, un objetivo a alcanzar, más que una realidad socialmente vigente (y si no lo remediamos, van camino de convertirse en pura *contradictio in terminis*).

¿Cuál es el objetivo de la educación? ¿Formar ciudadanas y ciudadanos responsables o crear futuros trabajadores manejables, disciplinados y obedientes? ¿Es cierto que el clavo que más sobresale se lleva el martillazo más fuerte? «No es un buen síntoma estar bien adaptado a una sociedad profundamente enferma» decía Krishnamurti. La educación ¿nos libera o nos somete? ¿Proporciona oportunidades o reproduce injusticias?

El debate acerca de si el sistema educativo reproduce o ayuda a eliminar las desigualdades sociales debe ser tan viejo como la educación misma.¹⁵ Pensadores ha habido que, precisamente por considerar que las reproduce, han propuesto abolir la educación reglada. Hoy también algunas familias, en nombre de la libertad de educación, exigen lo que consideran su derecho a educar a sus criaturas fuera del sistema educativo. Otros, al contrario, han depositado en las capacidades transformadoras y revolucionarias de la educación unas esperanzas tan grandes, que no sé dónde habrán escondido su desencanto. Seguramente –ni tanto ni tan calvo– la educación es tanto un factor de cambio como un reflejo de la sociedad en la que se da. Sociedad y sistema educativo se retroalimentan e influyen mutuamente. Todo proceso educativo, en la medida que es parte del proceso de socialización y consiste en transmisión de conocimientos, habilidades y valores tiene algo de domesticación, instrucción, adiestramiento, en definitiva algo de intrínsecamente conservador o por lo menos conservacionista.

Formar ciudadanos y ciudadanas críticas y responsables suele ser un objetivo de todo sistema educativo. Al lado de este, aparecen otros objetivos que tienen que ver con preparar a las generaciones jóvenes para incorporarse al mercado de trabajo. El problema, especial y escandalosamente visible en un momento de crisis sistémica como el que estamos soportando, es que una cosa y otra pueden, en el límite, revelarse contradictorias. Como contradictorias parece que son la democracia y el mercado. Se diría que la única democracia compatible con el mercado es una democracia limitada, restringida, circunscrita a determinadas cuestiones, que somete al criterio de la mayoría sólo asuntos irrelevantes y los menos posibles. Las demandas sociales que una democracia más amplia y participativa permitiría plantear son incompatibles con la lógica de los mercados y la obtención del máximo beneficio y no se pueden satisfacer dentro de los límites del capitalismo financiero. Por eso hay una disyuntiva entre democracia o mercados, dado que se están relevando como incompatibles. Pero lo que los gobiernos están planteando, al alimón con lo poderes fácticos del capital (¿de qué otra manera llamarlos?) no es más democracia, sino más mercado, siguiendo las recomendaciones de quienes tienen interés en que se refuerce lo que llaman ‘gobernabilidad’, debilitando la participación democrática y alentando la despolitización y el desafecto ciudadano a través de los medios de comunicación... Mientras, una parte significativa de la ciudadanía procura poner en marcha, en medio de enormes dificultades, la acción colectiva concertada (¿qué otra cosa es la acción política?) que traiga más democracia y menos mercado... ¿Dónde situamos la educación? ¿Qué

¹⁵ Sobre este tema apunté mi opinión en «Reflexiones heterodoxas para un debate necesario», *Eskola Publikoa*/31 (2003), artículo que tenía por objeto criticar lo que considero dogmas y prejuicios psicologizantes presentes en algunos discursos progresistas sobre educación, asunto en el que no voy a entrar aquí.

educación? ¿para qué, para quién? ¿para qué sociedad? ¿para reproducir el mundo o para cambiarlo?

¿Por qué lo llaman 'calidad' cuando quieren decir 'rendimiento'?

Jesús Joven Trasobares

Licenciado en Filosofía. Director del Colegio Montserrat 2 de FUHEM

Los avances producidos en las tecnologías de la comunicación, la información y el conocimiento han supuesto una revolución en la historia de la humanidad que está transformando de manera sustancial nuestra concepción cultural, el estilo de vida, el sistema de producción, etc. Las transformaciones económicas, ideológicas y culturales son tan profundas que afectan al paradigma imperante en nuestra cultura y a nuestra concepción del mundo, de la realidad.

Estamos asistiendo a una época denominada postmodernidad que está dando al traste con el orden y los valores propios de la modernidad. Valores como el optimismo y la confianza imperantes tras la Segunda Guerra Mundial han dado paso a una etapa caracterizada por la incertidumbre y el relativismo, una época que se caracteriza por la sensación de desorientación. El mundo postmoderno, nos dice Hargreaves, «es rápido, comprimido, complejo e inseguro».¹⁶

No es mi objetivo extenderme en el análisis y características de esta etapa ni en los cambios que está suponiendo, pero es imprescindible hacer una breve referencia a ella si queremos comprender cómo la educación se ve afectada por este proceso de cambio y cómo, a consecuencia del mismo, se produce la actual definición del concepto de calidad.

Como hemos dicho antes, estamos asistiendo a una nueva manera de concebir la realidad, en este sentido cabe destacar la importancia cobrada por la economía a la hora de comprender el mundo. La concepción globalizada de la economía ha introducido, una interpretación de la vida y, por supuesto, de la educación, desde la perspectiva económica. Es en este contexto donde el discurso por la calidad se tornará discurso por la excelencia con un entronque claro con el mundo de la empresa. La educación se está convirtiendo en un producto más y la calidad en un valor añadido del mismo.

Esta concepción genera enormes tensiones dentro de la comunidad educativa y provoca el enfrentamiento entre dos posiciones claramente diferenciadas: una, de carácter liberal, y otra, de carácter igualitario. El conflicto educativo al que estamos asistiendo en la actualidad en nuestro país es resultado de ese conflicto ideológico pero también político, económico y social.

La situación actual es producto del discurso político imperante: «en los años setenta se produjo el discurso que colocó a los valores, conceptos y fines tradicionales de la socialdemocracia en una posición defensiva (en el ámbito económico se pasó del keynesianismo al monetarismo, y en el social se pasó de los valores del Estado de bienestar a los valores neoliberales que consideran que el paro es la consecuencia de un mercado laboral rígido, intervenido por el Estado)».¹⁷

16 A. Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Morata, Madrid, 2005

17 M. de Puelles Benítez, *Calidad, reformas escolares y equidad*, UNED, Madrid, 2009

La educación está viéndose claramente afectada por el momento de transformación que estamos viviendo tras la imposición durante décadas en la mayoría de los países occidentales de la ideología neoliberal.

Calidad educativa: distintas interpretaciones de una misma expresión

La búsqueda de la calidad educativa constituye el objetivo común que persiguen todas las políticas o planes educativos, a modo de horizonte utópico hacia el que encaminar sus pasos. En 1990 los ministros de educación pertenecientes a la OCDE se reunieron para tratar el tema *Una educación y una formación de calidad para todos*, donde manifestaron que la calidad en la educación sería una de las máximas prioridades en las siguientes décadas. Ellos mismos habían anticipado su importancia ya en 1983. En el informe elaborado se manifestaba que el término calidad «significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés». Tal vez la dificultad de referirnos a ella de manera unívoca sea una de las características más significativas de este concepto. Es la propia OCDE quien, en 1992,¹⁸ hace una aproximación al término, tal y como nos recuerdan A. Marchesi y E. Martín, relacionándolo «con la necesidad de proporcionar a todos los jóvenes una educación más completa, de conseguir una adaptación a las demandas sociales y de utilizar con más eficiencia los recursos públicos».¹⁹

«Bajo una interpretación de la educación desde la perspectiva económica, el discurso por la calidad se torna en discurso por la excelencia con un entronque claro en el mundo de la empresa»

Hemos señalado la dificultad de encontrar una definición compartida de éste término quizá porque según sean los intereses de los teóricos de la educación, de las Administraciones, de las familias, de los docentes, etc. se pone el acento de manera especial sobre determinados aspectos en detrimento de otros. En este sentido hay que señalar que son numerosos los autores que recogen la variedad de interpretaciones que tiene este concepto y cómo, dependiendo del posicionamiento ideológico, la concepción será una u otra. Marchesi y Martín distinguen tres ideologías educativas: liberal, igualitarista y pluralista.²⁰ Aunque no es objeto de esta reflexión analizar las ideologías imperantes en educación, una vez más, hay que hacer referencia a la situación histórica en la que alguna de ellas está presente si queremos entender las diferentes acepciones que puede tomar este concepto.

A partir de la década de los ochenta, con la llegada de Reagan al poder, se produjo el paso radical de «la equidad a la excelencia, de la satisfacción de necesidades y el acceso a oportunidades educativas a exigencias de habilidad y selectividad, de regulaciones y cumplimiento de la ley a desregulación, de la escuela común a la elección de los padres y la competición institucional, de la preocupación por asuntos sociales y de bienestar a asuntos económicos y de productividad»,²¹ siendo acompañado de

18 OCDE, *Escuelas y calidad de la enseñanza*, Informe internacional. Paidós, Barcelona, 1991

19 A. Marchesi y E. Martín, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Alianza Editorial, Madrid, 1998. p. 28.

Estos autores articulan los principales retos educativos en la década de los noventa en torno a cinco ejes, de los que uno de ellos es denominado *La búsqueda de la calidad educativa*.

20 *Ibidem*, p. 35

21 M^a M. Rodríguez Romero, *El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad*. Revista de Educación. 1998

políticas educativas basadas en la desregulación, la descentralización y la privatización. A partir de ese momento y hasta nuestros días, los think-tanks neoliberales se han empleado a fondo creando nuevos valores y trasladándolos a la sociedad, ejerciendo así una enorme influencia. Mientras, la reflexión socialdemócrata en la que calidad se identificaba con equidad y se perseguía la integración y atención a alumnos con discapacidad, pertenecientes a minorías o provenientes de sectores socialmente desfavorecidos, pasó a un segundo plano.

En la actualidad, va imponiéndose la concepción propia de la ideología neoliberal que la identifica con los resultados obtenidos por los alumnos, «el rendimiento escolar, por el rendimiento alcanzado por los alumnos y globalmente por las escuelas. Se dice que una escuela o que un sistema educativo es de calidad en función de los resultados obtenidos».²² Esta concepción tiene su origen en el mundo de la empresa privada, tal y como recoge Puelles en su estudio: «es una adulteración, por otra parte, de la legítima relación que debe existir entre los sistemas económicos y los sistemas educativos».²³

El término con el que identifica la calidad de la educación el pensamiento neoliberal es el de productividad, entendida como rendimiento escolar como forma de valorar la rentabilidad de la inversión producida.

En consecuencia, coincidiendo con la llegada al poder en algunos países occidentales de la ideología neoliberal, se creó «una comunidad discursiva centrada en una concepción economicista de la calidad, identificada con la excelencia»²⁴. El discurso de la excelencia, y los pensadores e ideólogos que se posicionaron a su sombra, significó una vuelta al viejo concepto de rendimiento escolar en términos de adquisición de conocimientos²⁵. En esta concepción educativa la búsqueda de la equidad es inexistente. Alicia Delibes, actual Viceconsejera de Educación de la Comunidad de Madrid, en consonancia con los planteamientos educativos de corte neoliberal, denuncia la inspiración roussoniana de la filosofía pedagógica dominante en nuestro país que, según dice, apuesta porque «el niño debe construir sus propios conocimientos, el profesor nunca ha de forzar al niño sino acompañarle en su autoaprendizaje, la disciplina no se ha de imponer, la enseñanza memorística y abstracta no sirve para nada, los exámenes son una rémora autoritaria y sólo sirven para traumatizar al alumno»²⁶, reivindicando la vuelta a una concepción puramente instructiva en los centros.

Por otra parte, el pasado 7 de marzo se reunieron diferentes responsables autonómicos de educación en un desayuno organizado por Executive Forum España para hablar de Excelencia, Calidad e Innovación en la Educación. En él, el director General de Evaluación y Cooperación defendió, en consonancia con la ideología imperante, la necesidad de establecer evaluaciones nacionales externas para alcanzar el objetivo de calidad que se persigue.

22 M. de Puelles, *op. cit.*, p. 27

23 *Ibidem*, p. 28

24 *Ibidem*, p. 28

25 *Ibidem*, p. 29

26 A. Delibes, *La desaparición del pensamiento liberal en educación*.

<http://www.liberalismo.org/articulo/401/46/desaparicion/pensamiento/liberal/educacion>

Actualmente el discurso basado en la excelencia se presenta ante la opinión pública de manera especialmente consistente y responde a la intención de perseguirla mediante la aplicación de las leyes del mercado, básicamente, de la ley de la oferta y la demanda. Las administraciones educativas son las encargadas de elaborar sistemas de evaluación objetivos que permitan valorar el rendimiento escolar a través de pruebas estandarizadas, de cuyos resultados informará públicamente proporcionando a los padres las listas de los mejores centros, permitiendo a las familias conocer el producto educativo de mayor calidad lo que, a su vez, les posibilitará aprovechar las mejores oportunidades que el mercado ofrece. De esta manera se garantiza de forma casi absoluta la eficiencia, no solo educativa sino también del propio mercado, entendida ésta como el aprovechamiento de todas las posibilidades existentes de mejora. «La política neoliberal ha convertido la libertad de elección de centro en el nervio central del discurso de la excelencia».²⁷ Esto responde a la intención de perseguir la excelencia mediante la aplicación de las leyes del mercado mediante la mejor oferta educativa posible.

El término con el que identifica la calidad de la educación el pensamiento neoliberal es el de productividad, entendida como rendimiento escolar como forma de valorar la rentabilidad de la inversión producida. »

Con este planteamiento, la responsabilidad última recae sobre los propios centros. Los resultados dependen exclusivamente de estos, de los profesores, de los alumnos y, en menor medida, de las familias. «La responsabilidad de las Administraciones parece reducirse a la elaboración de las pruebas objetivas de evaluación».²⁸ Sin embargo, todos los que trabajamos en el mundo de la educación sabemos que las condiciones de los centros, de los alumnos, de las familias, etc., no son las mismas y que, por tanto, valorar la calidad educativa exclusivamente en función de los resultados académicos es claramente insuficiente.

Existen numerosos estudios que demuestran que el establecimiento de este sistema competitivo para mejorar la calidad basado en la aplicación de pruebas de rendimiento, cálculo de los promedios de los centros y publicación de los resultados sin análisis ni preocupación por la justicia de la comparación no incide en sí mismo en la mejora educativa. En este sentido, la publicación de los ranking competitivos entre los centros no supone mejora alguna, como no lo supone la otorgación de una calificación a las entidades bancarias de un país.

La educación en el contexto de la crisis

La crisis económica que arranca de 2007 ha supuesto que la educación (así como otros pilares del llamado Estado de bienestar) haya perdido el lugar prioritario que tuvo en el gasto de las Administraciones y se haya visto sometida a las reglas del mercado. Así pues, se trata de un producto más que se oferta en el mercado socioeconómico sujeto, básicamente, a la ley de la oferta y la demanda. Es aquí donde juega un papel

27 M. de Puelles, *op. cit.*, p. 30

28 M. de Puelles resalta que en la política desarrollada por la Administración la responsabilidad recae principalmente en los centros 'exonerando a las autoridades públicas de toda imputación de malos resultados, que caerán siempre en las escuelas y, en última instancia, en los profesores que no consiguen transmitir los conocimientos adecuados y los estudiantes que no se esfuerzan por lograr mejores resultados' *Ibidem*, p. 30

fundamental el concepto de calidad que se está imponiendo, de manera que los rankings, producto de las evaluaciones externas, establecen su calidad y determinan en gran medida, la cuantía de la demanda.

Dos son los principales rasgos que caracterizan el momento que estamos viviendo: en primer lugar, la supeditación de la política a la economía. La canciller alemana Merkel afirmaba, no hace mucho tiempo, que estaba a favor de una democracia acomodada a los mercados, haciéndose eco así de este ideario que afectará también al mundo educativo. En segundo, la incapacidad que muestran los partidos socialdemócratas para conseguir formular un discurso alternativo. Los objetivos de igualdad, especialmente en educación, han constituido siempre una de las grandes utopías de las propuestas socialdemócratas que hoy no son capaces de incorporar, preocupados por encajar en el sistema político establecido. Los partidos progresistas no pueden permitir que sigan detentando el poder político-económico las agencias de calificación, imponiendo su nota en función de la cuantía de los recortes introducidos, dejando al Estado de bienestar en un estado anoréxico. No pueden ni deben renunciar a mantener los logros sociales adquiridos, ni a incorporar nuevas propuestas de mejora, anunciando con unos y otras la posibilidad de crear una sociedad más justa.

Ya he señalado que las Administraciones educativas centran su intervención en el terreno de la calidad en el pírrico papel de elaborar las pruebas de evaluación y en la publicación de los correspondientes rankings. Esto es así porque, siguiendo la lógica de los mercados, estos, según se cree, conducen normalmente a la eficiencia. Por lo tanto, el Estado apenas debe intervenir para no provocar desequilibrios en su funcionamiento. En nuestro caso, las Administraciones educativas "identifican" la calidad de los productos educativos que salen al mercado dejando libertad a las familias, es decir, a los consumidores para que elijan el mejor producto, aprovechando las oportunidades de mejora que se les presentan. La concepción de la tradicional mano invisible de Adam Smith referida a la vía por la cual cuando un individuo persigue su propio interés puede generar buenos resultados para la sociedad en su conjunto, está detrás de esta concepción un tanto inhibitoria de la Administración. Pero todos sabemos que en el mercado se producen fallos y que no siempre el objetivo individual del beneficio propio coincide con el bien general, por el contrario, a menudo ambos se contraponen. Es por esto que el Estado debe intervenir regulando determinados aspectos del mercado para corregir sus fallos o mejorar su eficiencia. El papel que se han reservado las Administraciones educativas en el proceso de evaluación de resultados, que no de calidad, es claramente insuficiente y demanda que tome nuevas iniciativas que incorporen la función social de la educación.

No es de extrañar que en esta etapa histórica que estamos viviendo en que una de sus principales características es la relación existente entre la educación y las transformaciones socioeconómicas cite a Krugman y Wells cuando se preguntan, refiriéndose al ámbito económico, si «¿los responsables de política económica deben siempre perseguir la eficiencia económica? En realidad, no, porque la eficiencia no es el único criterio por el que se evalúa una economía. A las personas también les preocupan los problemas de justicia o equidad. Y en general, la una se obtiene a costa de la otra: las políticas que fomentan la equidad a menudo tienen un coste en términos de eficiencia, y viceversa».²⁹ Como se puede suponer, tanto la pregunta como la respuesta

29 P. Krugman, yR. Wells, *Macroeconomía: introducción a la economía*. Barcelona. Reverté, 2007. p. 15

de Krugman y Wells perfectamente podrían hacerse extensibles al ámbito educativo donde se ha instalado un discurso de identidad entre calidad y excelencia y ésta con resultados académicos. En el caso que nos ocupa, el discurso por la excelencia, próximo, como he señalado al citar a estos autores norteamericanos, al de la eficiencia, ignora claramente principios básicos en educación como el de la igualdad de oportunidades y, en relación a éste, la compensación de las desigualdades sociales de partida; es decir, ignora la dimensión de equidad que tiene el concepto.

La calidad es un término polisémico, complejo y, dependiendo de quién se aproxime a él, contrapuesto, por lo que, reducirlo exclusivamente a los niveles de rendimiento académico es claramente insuficiente y, lo que es peor, injusto porque ignora que estos están claramente relacionados con el nivel socioeconómico y cultural de las familias y porque no tiene en cuenta el trabajo más amplio y no puramente instructivo que se realiza en los centros como es, por citar solo algunos ejemplos, la adquisición de pautas y valores que permitan a los alumnos desenvolverse de manera autónoma en la sociedad, la adquisición de una cosmovisión que les permita comprender la realidad en la que están inmersos, la satisfacción de sus propias necesidades, bien sean afectivas, culturales, etc. Si, como nos recuerda de Puelles, «de verdad queremos que nuestras escuelas sean mejores tendremos que partir de la idea de que toda la población escolar alcance las máximas cotas de calidad posibles, para lo cual necesitamos insertar en el proceso una lógica distinta a la del mercado; esto es, tenemos que conectar la calidad con la equidad social».³⁰

«La calidad es un término polisémico, reducirlo exclusivamente a los niveles de rendimiento académico es claramente insuficiente y, lo que es peor, injusto»

Por otra parte, es importante que en el discurso de la calidad alejemos las escuelas de las empresas. «Las escuelas no son empresas. Los niños no son productos»³¹ ni, las familias, añado yo, clientes y desde luego, los resultados académicos no se pueden cuantificar a modo de beneficios. Es cierto que existen algunos paralelismos y que en base a estos y al discurso economicista imperante, la educación se ve afectada por los recortes que la actual crisis exige, pero la educación no es un negocio sino una inversión cuyos resultados se ven a medio y largo plazo. Los recortes actuales están hipotecando a las generaciones futuras y el progreso del país, no sólo en términos económicos, se verá seriamente comprometido provocando un impacto mucho mayor que el que pueda provocar el colapso de un grupo empresarial porque impedirá o dificultará a nuestros alumnos adquirir las competencias necesarias para enfrentarse con éxito a la nueva sociedad, la nueva época que está resultando de la crisis postmoderna. Estos alumnos darán una respuesta inadecuada o ineficaz a las nuevas estructuras culturales, laborales, sociales, etc. que están surgiendo.

Pretender mejorar la calidad sin tomar medidas que supongan la mejora de los centros no es posible. Frente a los parámetros propios del mercado es necesario que las Administraciones educativas resistan a la miope tentación de los recortes e inviertan en los centros en beneficio de la calidad que permita modernizar las escuelas y hacer de su aprendizaje un proceso dinámico, relevante y, sobre todo, significativo, en

30 M. de Puelles, *op. cit.*, p. 31

31 A. Hargreaves, *op. cit.*

consonancia con la nueva realidad que estamos viviendo. Es necesario también que las administraciones muestren un mayor compromiso facilitando el diseño de planes de mejora bien concebidos y adaptados a la nueva realidad sociocultural que estamos viviendo porque a la escuela se le piden respuestas frente a los nuevos retos a los que debemos enfrentarnos en la sociedad postmoderna.

La educación en las CCAA en la década 2000-2010

El abandono educativo temprano (AET)

Miguel Recio Muñiz y Manuel de la Cruz Hernández

Observatorio social de la educación

Fundación 1º de Mayo

Desde la perspectiva de un análisis social de la educación hay, en la actualidad, diversas líneas de trabajo que permiten abordar una reflexión que debe ser compartida entre los distintos colectivos de la comunidad educativa: la educación y la cohesión social y territorial, el papel de la educación y la formación en la segunda generación de los inmigrantes, la formación inicial del profesorado y la implantación del máster para el profesor de Secundaria, la opinión de los estudiantes sobre el sistema educativo, los nuevos retos de la financiación pública y privada de la educación y la formación..., entre otras.

Uno de los más importantes es el referido a la *tasa de abandono educativo temprano*, en el contexto de los indicadores del rendimiento escolar. Este indicador ha sido seleccionado por la UE para valorar el progreso en la consecución de los Objetivos de Lisboa para alcanzar una sociedad del conocimiento, pues señala que el nivel mínimo de la mayoría de la población incluirá ya una cierta cualificación, por encima de la mera enseñanza obligatoria. ¿Qué valores presenta y cuál ha sido su evolución reciente? ¿Qué factores pueden estar detrás de estas cifras?

Otro es el referido a un balance de la primera década en la que todas las comunidades autónomas (CCAA) han podido ejercer las competencias en educación. ¿Se han aumentado o reducido las diferencias territoriales? ¿Han empeorado o mejorado las condiciones en las que se ha ejercido el derecho a la educación? ¿Cuál ha sido el papel del Estado, del MEC como garante de unas condiciones básicas en el ejercicio del derecho a la educación?

Vamos a tratar de contestar a estas cuestiones siguiendo el sistema de indicadores de la educación de la OCDE.

Las necesidades educativas

La población española, en la década que analizamos, ha crecido en casi cinco millones y medio o, en porcentaje sobre la del 2000, en un 13,6%. Esa media es, sin embargo, resultado de una evolución dispar por CCAA: desde la de Baleares, cuya población aumentó –en esa década– en un 26,7%, a la de Asturias, que disminuye en un 1,7%. Murcia, Madrid, Valencia y Canarias crecen por encima del 20%; por debajo del 5% Galicia, Extremadura, País Vasco y Castilla y León.

Tomando como referencia la población escolarizable, la de 0 a 19 años, ambos incluidos, el crecimiento es la mitad, el 6,16%. Por CCAA hay diferencias: por encima del 20%, Madrid y Baleares; y con una reducción en torno al 15%, Asturias y Galicia. Este crecimiento del 6,16% es, sin embargo, una media entre grupos de edad con, también, comportamiento muy dispar:

- la población de Infantil tiene esta evolución:
 - o la de 0 a 2 años crece en un 52,4%;
 - o la de 3 a 5 años en un 31%
- la de Primaria (6 a 11 años) crece en un 8,8%,
- la de Secundaria decrece:
 - o la de la ESO (12 a 15 años) en un 8,4%,
 - o la de Bachillerato y FP de Grado medio decrece en un 15,2% y
 - o la de FP de Grado superior decrece en un 20%.

De nuevo, las medias son resultados de valores bastante diferentes por CCAA. Es relevante para el motivo de este estudio –la educación en las CCAA– señalar que este crecimiento se ha debido, especialmente, al aumento de la población extranjera que viene al país para trabajar, es decir: los y las inmigrantes, o a los nacidos de estos. Su distinta distribución por las CCAA va a plantear necesidades educativas diferentes.

En resumen, el reto de esta década para las CCAA ha sido extender el derecho a la educación en nuevas etapas (primer ciclo de Infantil) o en viejas etapas, con bajas tasas de escolarización (las etapas postobligatorias de Bachillerato y FP de Grado Medio).

Los resultados y la escolarización

Escolarización en infantil

Uno de los principales retos de nuestro sistema educativo ha sido, en esta década, continuar extendiendo el derecho a la educación, en este caso, en las edades previas a la escolarización obligatoria. Esta tarea ha sido asignada al sistema educativo de un lado, ante la debilidad de otras instituciones para afrontar su solicitud de modo uniforme y con garantías; de otro, por el innegable valor para el desarrollo educativo personal de la formación en estas edades; por último, para facilitar el acceso de la mujer joven al mercado laboral, evitando el mantenimiento de una persistente discriminación.

El primer ciclo (0 A 2 AÑOS)

En esta década se ha multiplicado por tres la tasa de escolarización de este alumnado, pasando del 8,9% en 2000-2001 al 26,5% en 2009-2010. Las diferencias entre CCAA – en ocasiones debidas simplemente al modelo de escolarización, que hace que no figuren en la estadística educativa– se han reducido. Siguen en cabeza País Vasco, Cataluña y Madrid, que estaban por encima de la media al inicio de la década; pero están en 2010 por encima de la media CCAA como Aragón, Andalucía y Castilla-La Mancha, que partían de posiciones muy retrasadas, si bien la población de esta edad, aun creciendo, no lo ha hecho por encima de la media. El caso de Madrid es destacable, pues su población de referencia (de 0 a 2 años) creció un 84%.

El hecho de que se haya producido un importante crecimiento de la tasa de escolarización del 0-2, en un contexto de fuerte crecimiento de la población, se llevara a cabo reduciendo las relevantes diferencias por CCAA hay que atribuirlo, sin duda, en buena medida a la incorporación de financiación estatal específica para este tramo educativo, recogida en la Memoria de la LOE.

Sin embargo, la incorporación de la mujer al mundo del trabajo requiere –para evitar la discriminación en su acceso– del incremento de las plazas para este tramo, que continúan siendo deficitarias.

El segundo ciclo (3 A 5 AÑOS)

En esta década se ha completado la escolarización de los alumnos de este ciclo, especialmente de los de 3 años, que eran los que, en el curso 2000-2001 estaban escolarizados en 89,7%. Valencia, Galicia y Canarias estaban cercanas al 90%, pero Andalucía estaba en el 67,5%. El resto ya estaba en el 100% o muy cercanos.

En 2009-2010 la escolarización es del 99,1%, lo que supone que las CCAA han hecho un importante esfuerzo en la escolarización de este colectivo, cuya población ha crecido en un 31% en esta década. Sin embargo Valencia y, especialmente, Canarias apenas han incrementado el porcentaje de escolarización de los alumnos de 3 años y llama la atención el caso de la Madrid, en donde se retrocede del 95,3% en el 2000, al 91% en el curso 2009-2010, si bien la población escolarizable de 3 a 5 años creció un 56%, la que más de todas las CCAA. En sentido contrario hay que mencionar a Andalucía, que del 67,5% en el 2000, al 100% en el curso 2009-2010.

De nuevo hay que constatar que el que el crecimiento de la tasa de escolarización de 3 años, producida en un contexto de crecimiento de la población, se ha llevado a cabo reduciendo las relevantes diferencias por CCAA y, otra vez, hay que atribuirlo en buena medida a la incorporación de financiación estatal específica para este tramo educativo, recogida en la Memoria de la LOE.

Escolarización en Bachillerato y FP de grado medio

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

Para la población adulta (de 25 a 64 años) poseer un título postobligatorio ha sido la titulación mayoritaria sólo desde 2007; antes la mayoría de esta población tenía, como máxima titulación, una de nivel inferior. Pero la sociedad no se conforma con esto para sus jóvenes y demanda, para todos, una titulación postobligatoria. En la década de 1990 a 2000 se redujo esta tasa en 10 puntos porcentuales, es decir, pasó de una tasa de AET cercana la 40% a otra del 30%. La década que analizamos, 2000 a 2010, ha sido una década perdida para esta batalla, reduciéndose en tan sólo 0,7 puntos porcentuales. Ni siquiera el impacto en esta tasa de los jóvenes extranjeros (inmigrantes) –que no tuvieron tiempo ni oportunidad para pasar por los centros educativos para mejorar su nivel educativo– es una excusa para este mal dato, que sigue siendo malo para los jóvenes españoles.

« El indicador más conocido: la tasa de Abandono Educativo Temprano (AET), señala valores para España que suponen duplicar la media de los países de la UE.»

La rigidez del sistema educativo al terminar las enseñanzas obligatorias, corregida tardíamente con los PCPI; el fracaso al finalizar Primaria y en 1º y 2º de ESO (curso del que salen del sistema educativo con 15 ó 16 años) son circunstancias que están con frecuencia en el perfil del joven con AET. El excesivo y creciente recurso a la repetición de curso (medida cara e ineficiente, pero que logra desvincular a los jóvenes de los centros educativos); el requerimiento de jóvenes sin cualificar desde un mercado laboral con empresas de escasa productividad, así como la poca valoración de los títulos por parte de las empresas; la propia falta o escasez de plazas en la FP de Grado Medio, particularmente de las familias profesionales más demandadas..., son algunas de las causas que están detrás de la persistencia de los malos datos en este indicador.

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

En todo caso, las diferencias –por CCAA– entre los niveles educativos de la población de referencia del indicador de AET (los jóvenes de 18 a 25 años), son menores que los que hay entre los niveles educativos de sus poblaciones adultas (de 25 a 64 años), es decir, una mayor educación está suponiendo una mejor distribución territorial de la educación.

Gráfico 1. Abandono educativo temprano por CCAA, 2011

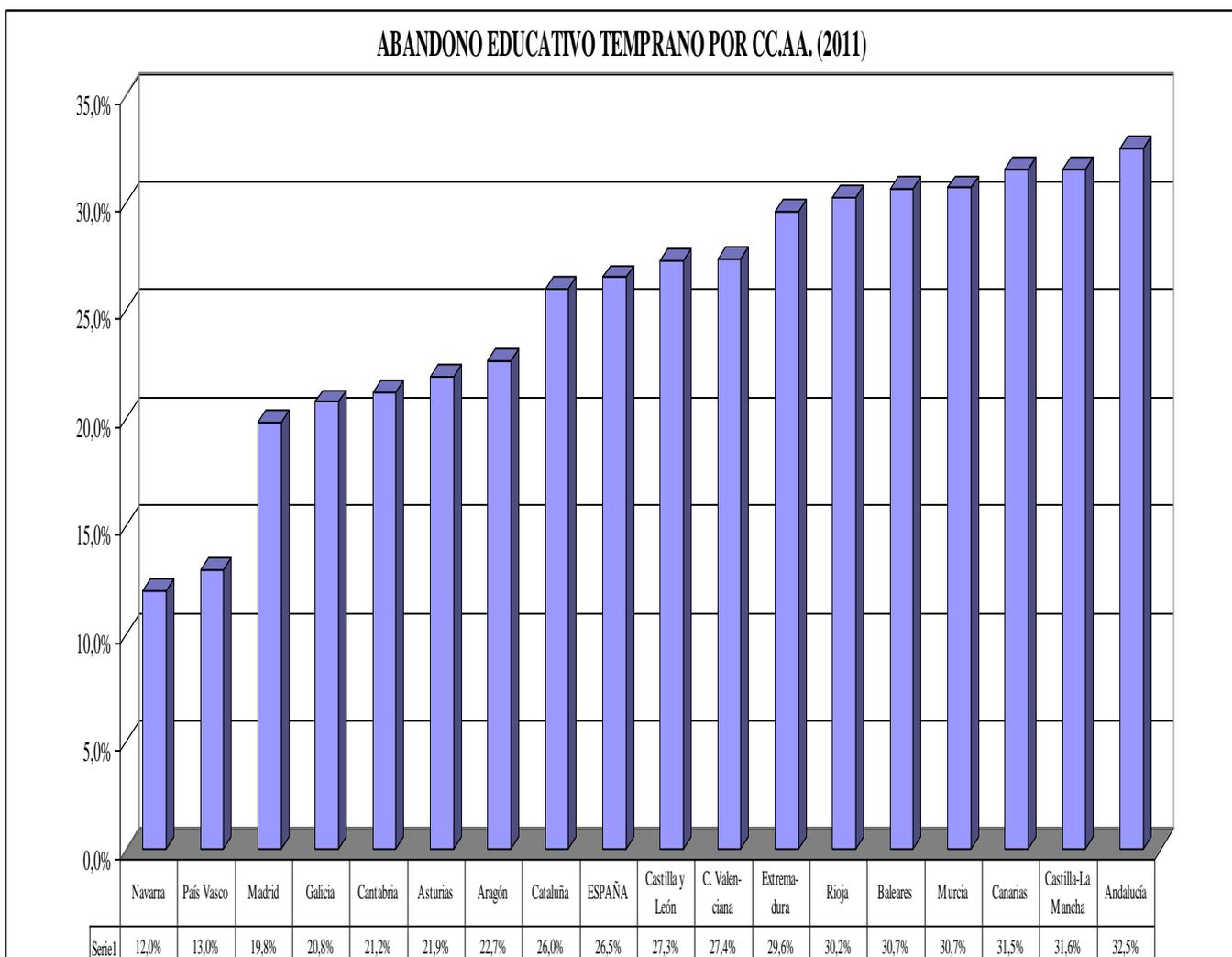
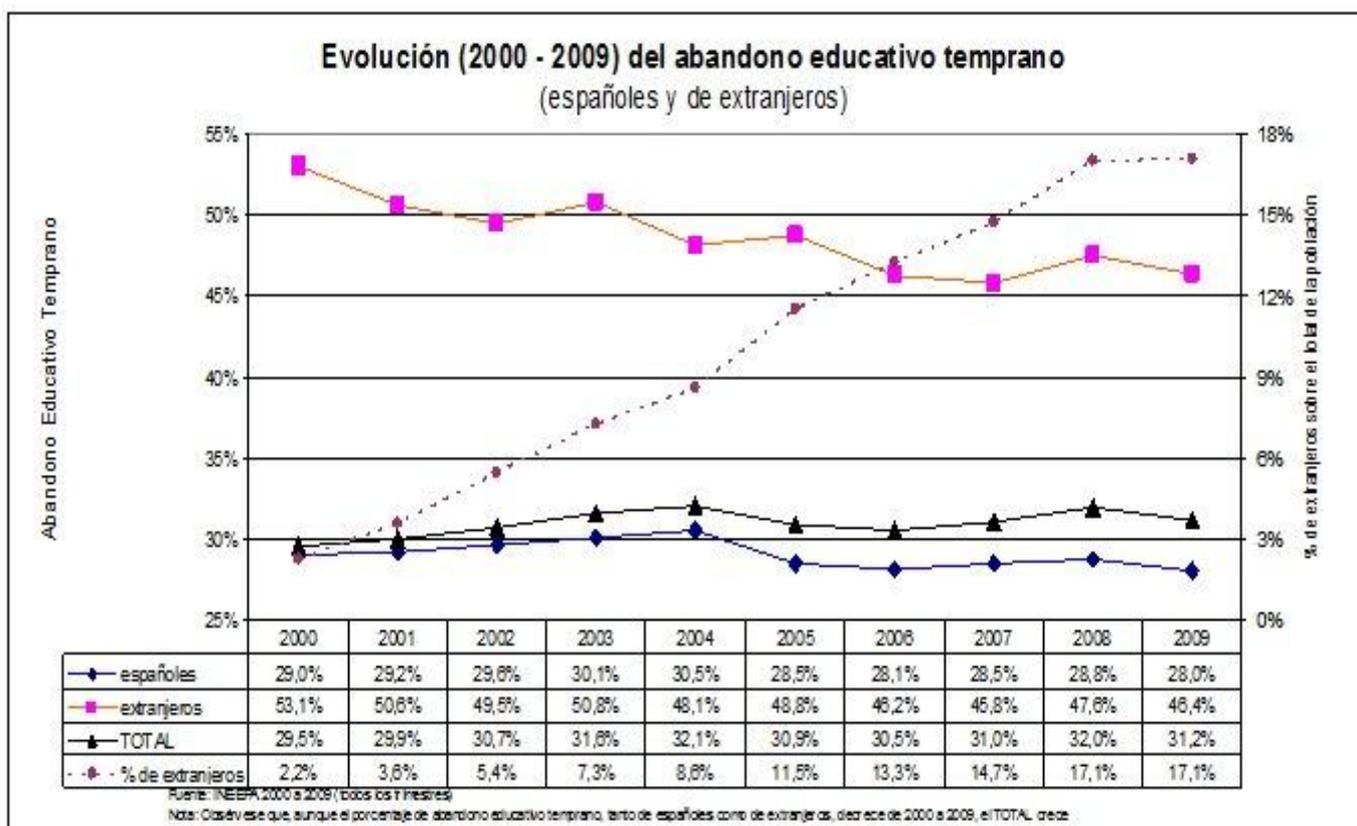


Gráfico 2. Evolución del abandono temprano (2000-2009), de españoles y de extranjeros



Escolarización a los 16 y 17 años

En esta década la población de 16 y 17 años se ha reducido un 15,2%, siendo esta reducción común, en mayor o menor medida, a todas las CCAA, con la excepción del leve repunte de Baleares (un 3,2%). Así pues, si bien pesarán factores como el desplazamiento interno de esta población, la mejora en la escolarización de los alumnos de este tramo de edad tiene que ver más con políticas educativas y laborales, que con nuevas demandas que no pudieran ser satisfechas.

Sin embargo, los datos no son muy alentadores: en la edad de 16 años a lo largo de la década sólo se ha ganado un 8,2 % en la tasa de escolarización, pasando del 85,5% al 93,7%. En 17 años, se han ganado otros 8,8 puntos porcentuales, pasando del 74,8% al 83,6%. Es de destacar el que, en ambos casos, las CCAA que partían de tasas más bajas que la media la incrementaran por encima de los 8 puntos. Es decir, se ha producido una reducción de las desigualdades territoriales en este indicador. Así, están ahora casi en la media, partiendo en 2000 de una tasa por debajo de la misma, las CCAA de Castilla La Mancha, Cataluña, Murcia y, en menor medida, Andalucía y Canarias.

Una vez más hay que constatar que el que el crecimiento de la tasa de escolarización de 16 y 17 años, producida en un contexto de disminución de la población, se ha llevado a cabo reduciendo las relevantes diferencias por CCAA: salvo la excepción de Baleares, todas están en tasas como mínimo, de casi el 80% en 16 años y

del 90% en 17 años. Y de nuevo, hay que atribuirlo en buena medida a la incorporación de financiación estatal específica para este tramo educativo, recogida en la Memoria de la LOE.

Escolarización en FP de grado superior

En esta década la población de 18 y 19 años se ha reducido un 20%, siendo esta reducción común, en mayor o menor medida, a todas las CCAA. Así pues, si bien pesarán factores como el desplazamiento interno de esta población, la mejora en la escolarización de los alumnos de este tramo de edad tiene que ver más con políticas educativas y laborales, que con nuevas demandas que no pudieran ser satisfechas. Sin embargo, los datos son decepcionantes y tienen que ver con la escasa reducción de la tasa de Abandono Educativo Temprano: en la edad de 18 años a lo largo de la década sólo se ha ganado un 0,5%, pasando del 39,5% al 40% de escolarización en enseñanzas no universitarias (en las universitarias estaba escolarizado otro 27,4% en 2010 y en 2000 un 23,6%).

Cabe destacar el que este mantenimiento de la tasa de escolarización en las CCAA es el resultado de un retroceso en el porcentaje en el caso de las Comunidades de Madrid, País Vasco, Valencia y Canarias, que partían de tasas en ocasiones por encima de la media, y del avance de Asturias, Andalucía y Castilla La Mancha, situándose, en estos dos últimos casos, ya en la media.

Así pues, se ha producido, en un contexto de disminución de la población, una reducción de las diferencias por CCAA, que de nuevo puede atribuirse a la incorporación de financiación estatal específica para este tramo educativo, recogida en la Memoria de la LOE.

Los recursos educativos

En esta década hay dos tramos diferenciados: antes y después de la crisis, si bien los efectos de ésta en los recursos para la educación se van a dar principalmente en los años posteriores a 2010.

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

Pero el gasto público educativo, en porcentaje del PIB, ha tenido una evolución positiva, especialmente desde 2006, si bien no conocemos –pero nos tememos– los datos de 2010. Detrás de este crecimiento, que llevó el porcentaje del PIB hasta el 5%, podemos situar, según hemos visto hasta ahora, los programas de extensión del derecho a la educación en Infantil y Bachillerato y FP de Grado Medio y, particularmente, el impulso que supuso la Memoria económica de la LOE, unos recursos que, siendo estatales, comprometían (al basarse en la cofinanciación) los de las CCAA y apoyaban una distribución del gasto educativo más equitativa desde el punto de vista territorial. A ello también han ayudado los instrumentos para la redistribución de los

ingresos, aprobados en los Consejos de Política Fiscal y Financiera de la segunda mitad de la década.

En efecto, si buscamos indicadores de gasto por CCAA, las cifras parecen avalar esta tesis. No parece lógico utilizar como indicador el porcentaje de gasto público del PIB regional de cada CCAA, dado que el PIB per capita tiene diferencias del 100% entre las CCAA. Con este matiz –el que el gasto por alumno en enseñanzas no universitarias vale distinto según qué CCAA y que sería conveniente poner en términos de paridad de poder adquisitivo el indicador– las diferencias en el gasto por alumno por CCAA que presentan las estadísticas del MEC no han crecido en esta década. La evolución del mismo se explica más por el crecimiento o reducción de la población escolarizable y escolarizada, que por el propio crecimiento o disminución de las partidas. Es el caso, por ejemplo, de Galicia.

Hay alguna comunidad en la, sin embargo, hay que resaltar la evolución de los recursos. Desde un punto de vista negativo, la de Madrid o Canarias, con un escaso crecimiento –en la década– del gasto por alumno, acompañado de un crecimiento de la población escolarizable. Desde un punto de vista positivo destacan la Rioja, País Vasco, Cantabria o Castilla y León, pero especialmente Extremadura, Murcia, Castilla la Mancha y Cataluña. En éstas se han producido avances en el gasto por alumno y en las tasas de escolarización.

Por último, si analizamos la distribución de la escolarización desde el punto de vista de la titularidad, en esta década han ganado un punto porcentual tanto la enseñanza pública (67,6%, frente a 66,6%) como la concertada (29,9% frente a 24,8%), reduciéndolo la privada no concertada. Eso no significa un simple desplazamiento del alumnado de una red a otra, sino, según las CCAA y dada la incorporación de alumnado inmigrante, una variación parcial en la composición del alumnado de cada red. Llama la atención el caso de Cataluña, Navarra y Aragón –de crecimiento de la red pública– y, en sentido contrario, el de Madrid y Canarias.

Conclusiones

En resumen, la gestión por las CCAA de las competencias en educación en esta primera década en la que las han ejercido todas ha supuesto una reducción –parcial e insuficiente– de las importantes diferencias territoriales, diferencias generadas con modelos centralistas de gestión de las competencias educativas. Se ha avanzado en la extensión de la educación, especialmente en Infantil, pero insuficientemente en los tramos postobligatorios, manteniendo una alta tasa de AET que debe corregirse, aprovechando la vuelta a las aulas que propicia la crisis, con medidas educativas y laborales y sin reducir unos recursos –ya escasos– que cada vez van a tener que atender a una mayor población escolarizada. La crítica al modelo de gestión compartida de las competencias educativas no parece sostenerse en un análisis de indicadores.

Selección de Recursos:
La Educación a debate
Susana Fernández Herrero
Centro de Documentación Virtual
FUHEM Ecosocial

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÑO, A. y LLOPIS, R. (dirs.), *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España*, Madrid: Ministerio de Educación, 2011.

CALERO, J. (dir.), *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*, Madrid: CIDE, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.

CAMPS, V., *Educación para la ciudadanía*, Sevilla: Fundación ECOEM, 2007.

CORTINA, A., *Ética sin moral*, Madrid: Tecnos, 2010.

COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA, *Documento para el debate sobre el fracaso escolar*, 2012, www.colectivolorenzoluzuriaga.com

DE LA CRUZ, M. y RECIO, M., *Estudio sobre el abandono educativo temprano*, Madrid: Observatorio Social de la Educación, Fundación 1º de Mayo, 2011.

FEITO, R., *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*, Madrid: Siglo XXI, 2002.

- *Otra escuela es posible*, Madrid: Siglo XXI, 2006.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA, L. y RIVIERE GÓMEZ, J., *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona: Fundación la CAIXA, Col. Estudios sociales, nº 29, 2010.
http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf

HARGREAVES, A., *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid: Morata, 2005.

INNERARITY, D., *La democracia del conocimiento*, Barcelona: Paidós, 2011.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN, *Sistema estatal de indicadores de educación*, Madrid: Ministerio de Educación, 2011.

- *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*, Madrid: Ministerio de Educación, 2011.

MARCHESI, Álvaro, *El fracaso escolar en España*, Madrid: Fundación alternativas. Documento de Trabajo 11/2003, 2003.

MORENO, R., *Panfleto antipedagógico*, 2006.

http://www.vbeda.com/ricardo_moreno/panfleto/RMoreno.pdf

MUÑOZ, R., ANTÓN; J.I.; BRAÑA, F.J. y FERNÁNDEZ, E., *Abandono escolar y mercado de trabajo en España*, Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009.

<http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=janton>

OCDE, *Education at a Glance*, 2012,

Resumen en español, <http://www.oecd.org/edu/eag-2012-sum-es.pdf>

Informe completo:

[http://www.oecd.org/edu/eag2012%20\(eng\)--Ebook%20\(FINAL%2011%2009%202012\).pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2012%20(eng)--Ebook%20(FINAL%2011%2009%202012).pdf)

- *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*, Madrid: Santillana, 2005.

<http://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>

- *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo de mañana*, Madrid: Santillana, 2007.

<http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>

- *Informe PISA 2009. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer*, Madrid: Santillana, 2010.

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>

PUELLES BENÍTEZ, M. de, *Calidad, reformas escolares y equidad*, Madrid: UNED, 2009.

ROCHA, Fernando (coord.), *Jóvenes, empleo y formación en España. Mensajes clave*, Madrid: Fundación 1º de Mayo, 2010.

http://www.1mayo.ccoo.es/nova/NBdd_DesDocumento?cod_primaria=1185&cod_documento=3165&descargar=0

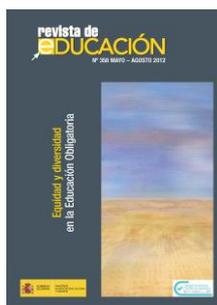
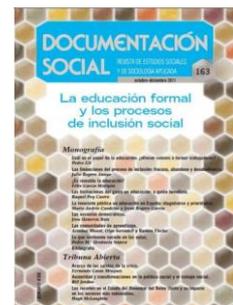
SAVATER, F., *El valor de educar*, Barcelona: Ariel, 1997.

REVISTAS



Cuadernos de Pedagogía
[Nuevas y viejas desigualdades educativas](#)
núm. 425, julio-agosto 2012.

Documentación Social
[La educación formal y los procesos de inclusión social](#)
núm. 163, octubre-diciembre de 2011



Revista de Educación
[Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria](#)
núm. 358, mayo-agosto 2012

Revista Interuniversitaria de Formación al Profesorado
[Mercantilización de la Educación](#)
núm. 33, agosto de 2010



RECURSOS EDUCATIVOS DE FUHEM ECOSOCIAL



[Igualdad en la diversidad.](#) [Guía didáctica de ciudadanía con perspectiva de género](#)

Autoras: Olga Abasolo y Justa Montero

Fichas Didácticas: Helena González y Beatriz Santiago

Editor: FUHEM Ecosocial

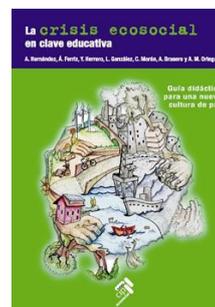
Año: 2012

Formato: guía didáctica

Idioma: castellano

Sinopsis: FUHEM Ecosocial, con apoyo del Instituto de la Mujer, ha elaborado una guía didáctica que tiene como objetivo incorporar la perspectiva de género a la explicación y el trabajo educativo sobre la ciudadanía, dirigida al profesorado de la segunda etapa de la ESO y Bachillerato. La guía aborda la compleja relación entre los individuos, las colectividades y el Estado; el proceso de cristalización de las conquistas sociales y el reconocimiento de los sujetos individuales y colectivos que las protagonizan, pero también las exclusiones que genera.

[La crisis ecosocial en clave educativa.](#) [Guía didáctica para una nueva cultura de paz](#)



Autores: A. Hernández, Y. Herrero, A. Ferriz, L. González, C. Morán, A. Brasero y A. M. Ortega

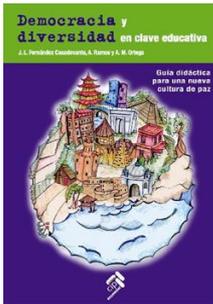
Editor: CIP-Ecosocial

Año: 2009

Formato: guía didáctica + dvd con fichas y recursos multimedia

Idioma: castellano

Sinopsis: Guía didáctica para profesorado de secundaria y bachillerato. Expone una visión crítica de la actual crisis ecológica y social, sus causas, impactos e interrelaciones. Concluye con propuestas para el cambio hacia una cultura de paz. Ofrece más de 60 actividades y otras tantas fichas guiadas, incluyendo propuestas de investigación, documentales y juegos de rol. El DVD con el texto completo de la guía, las actividades y materiales propuestos puede solicitarse a CIP-Ecosocial.



[Democracia y diversidad en clave educativa.
Guía didáctica para una nueva cultura de paz](#)

Autores: J. L. Fernández, A. Ramos, A. M. Ortega

Editor: CIP-Ecosocial

Año: 2009

Formato: guía didáctica + dvd con fichas y recursos multimedia

Idioma: castellano

Sinopsis: Guías didáctica para el profesorado de secundaria y bachillerato. Realiza un recorrido por las cuestiones actuales más destacadas relacionadas con ciudadanía, diversidad y cohesión social. El texto incluye una clara exposición teórica y recoge 54 actividades para trabajar en el aula con propuestas de investigación, creatividad, debate y trabajo en red en base a materiales escritos, sonoros o audiovisuales. El DVD con el texto completo de la guía, las actividades y materiales propuestos puede solicitarse a CIP-Ecosocial.

[Dossier para una educación intercultural](#)



Autora: Belén Dronda (Coord.)

Editor: CIP-Ecosocial

Año: 2005

Formato: guía

Idioma: castellano

Sinopsis: Edición digital del material didáctico que comprende 1) módulo de teoría sobre la educación intercultural; 2) módulo de herramientas para trabajar en clase compuesto por: cartel ('Da el paso: derechos para todos'; cine y multiculturalidad; imágenes, dibujos y viñetas; directorio de educación e interculturalidad en internet; bibliografía comentada; y 3) unidades didácticas ('Habilidades de comunicación', 'Percepciones sobre el mundo árabe'). Está dirigido a personas y colectivos que desarrollan una labor social en contextos multiculturales, así como al profesorado de secundaria y bachillerato.