

INFORME PRELIMINAR AL -DOCUMENTO DE “PROPUESTAS PARA EL ANTEPROYECTO DE LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)”, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El Pleno del Consejo Escolar de Euskadi, analizado del documento de Propuestas presentado por el Ministerio, quiere hacer constar los siguientes puntos:

VALORACIÓN GENERAL DEL DOCUMENTO.

1. VALORACIÓN BÁSICAMENTE NEGATIVA DE LA EDUCACIÓN, SIN VALORAR EL ESFUERZO REALIZADO.

Queremos señalar la duda que suscita la pertinencia de una nueva ley de educación o incluso de una modificación sustancial del marco legal vigente. Toda reforma educativa debe ser fruto del consenso político y social y ese es el compromiso que debería asumirse ahora y más en el actual momento de crisis estructural de la economía española y de su modelo productivo.

La propuesta parte de una idea básicamente negativa de toda la educación española y de la inexistencia de buenos modelos educativos, con altos resultados y excelentes indicadores entre las diferentes comunidades autónomas. La evidente diversidad entre las comunidades autónomas, tan amplia como la que existe entre los países de la U. Europea, se presenta exclusivamente como un hecho negativo, como una de las debilidades del sistema, y no como una oportunidad para aprender de las buenas experiencias cercanas y como un reflejo de que con un mismo sistema educativo se pueden hacer las cosas de manera muy distinta.

De hecho, en todo el documento no se da ni un solo dato de comunidades autónomas, desconociendo que tanto en resultados como en indicadores algunas están situadas incluso por encima de la mayoría de los países

Europeos y, en muchos casos, de los países que se presentan como ejemplo en el documento.

Con esta propuesta se pone en cuestión un modelo educativo que está teniendo éxito en diversas comunidades autónomas para llevarnos a otro que no tiene ningún aval internacional, a partir de una serie de datos convenientemente seleccionados para avalar las propuestas presentadas, si bien en las mismas fuentes se pueden encontrar otros datos e indicadores del mismo peso que pueden avalar propuestas y alternativas que van en sentido contrario.

2. LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS NO EXISTEN.

El documento, al eliminar toda referencia en su análisis a la situación, características y necesidades educativas específicas de las diferentes comunidades autónomas, parte de la hipótesis de que todas necesitan lo mismo y para ello plantea una serie de medidas de carácter general, sin discriminar que tanto en sus resultados, como en sus indicadores y, de forma especial, en sus características propias, las diferentes comunidades parten de situaciones muy distintas y que, por lo tanto, deberían implementar distintas acciones y medidas para mejorar su sistema educativo.

Las características sociales, culturales y lingüísticas del País Vasco y su propia diversidad, han llevado a que, a lo largo de más de treinta años, se haya desarrollado un sistema educativo con características propias (plurilingüe, inclusivo, equitativo, que asume la diversidad en toda su amplitud...), en un modelo asumido mayoritariamente por la sociedad vasca. Muchas de las medidas y propuestas que se plantean en este documento van en contra de ese modelo y ponen en cuestión algunas de sus bases esenciales.

3. SE OPTA POR UN MODELO DE ESCUELA SELECTIVA Y SEGREGADORA.

El documento destila una concepción de la educación determinista, podríamos calificarla de Darwinismo educativo. Se prescinde del valor transformador de la educación e instrumento para superar las condiciones sociales y económicas de las personas, así como su capacidad para promover el enriquecimiento y la mejora personal. La propuesta de itinerarios según los talentos y aptitudes, la definición de centros que seleccionan a su alumnado, los programas de bajo valor educativo que se plantean para alumnos en situación socioeconómica desfavorable, la igualdad de oportunidades circunscrita a la etapa obligatoria... son medidas que confirman esta concepción. En definitiva, una escuela selectiva, basada en un concepto de la inteligencia ya superado, que pone constantes obstáculos y filtros a quien tiene dificultades y busca la homogenización escolar a través de la eliminación de toda diversidad y de la segregación cada vez más temprana.

Se olvida en todo momento del éxito de nuestro sistema educativo en relación con la equidad, altamente valorado en PISA, ya que el alumnado con bajo ISEC obtiene mejores resultados que el de otros países. No hay duda de que hay que mejorar los niveles de excelencia de nuestro sistema, es un objetivo irrenunciable como sociedad, pero no a cualquier precio. Un país sólo mejora su competitividad cuando eleva la cualificación media del conjunto de su población y no sólo de unos pocos seleccionados, además a través exclusivamente de criterios academicistas.

4. DESVALORIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

El modelo de FP que se plantea nos sitúa de nuevo en la Ley del 70, cuando ha sido a partir de las leyes educativas de la democracia cuando ha cambiado la percepción social de la formación profesional. El documento, si bien resalta su importancia, la plantea como subsidiaria de la vía académica, una

especie de premio de consolación o una especie de desagüe apto preferentemente para el alumnado que durante su trayectoria educativa muestra dificultades para seguir la vía académica (alumnado de PCPI, alumnado que no titula en la ESO o en el Bachillerato...)

Con esta concepción difícilmente mejorará la empleabilidad que, entre otras cosas, tiene su base en el prestigio de la Formación Profesional y no en situarla como una opción de segunda. La competitividad de nuestras empresas exige profesionales altamente cualificados y no profesionales de segunda oportunidad.

5. PRUEBAS EXTERNAS ENTENDIDAS COMO FILTRO EDUCATIVO.

El documento, en su deseo de “señalizar el logro de los objetivos de cada etapa” e incentivar el esfuerzo, presenta una verdadera obsesión por situar los test externos y estandarizados como método de análisis del sistema educativo y filtro educativo. En la mayoría de los casos, se convierte en un “tribunal de segunda instancia” de las decisiones del profesorado.

El documento afirma que hay que prestigiar la autoridad y el reconocimiento del profesorado y la autonomía de los centros, pero a la vez y a través de medidas mucho más específicas, desconfía de su trabajo y de su capacidad técnica, despojándoles incluso de la capacidad de dar la titulación, como ocurre en el caso del Bachillerato, o dando un valor secundario a la evaluación final de etapa, supeditada siempre a la puntuación obtenida en la prueba externa.

Todas las evaluaciones de carácter externo, tanto las estatales como las internacionales, señalan de forma explícita sus limitaciones técnicas para medir con precisión y fiabilidad a nivel individual. Estas pruebas se realizan en un momento determinado, de forma descontextualizada y sin poder tener en cuenta las circunstancias que afectan negativamente a un determinado

alumno o alumna. Sin embargo, el documento asume que una prueba externa es más fiable y objetiva que toda la información recogida por el profesorado en el proceso de evaluación continua de los aprendizajes de su alumnado. Esto no sólo es injusto sino absurdo desde el punto de vista educativo.

Finalmente, antes de entrar en el análisis de cada uno de los apartados del documento, hay que señalar la insuficiencia del debate hasta ahora y pedimos que se abra un tiempo de consultas más amplio en el seno de la comunidad educativa representada en los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Es la primera ocasión en la que no se parte de un libro blanco y sobretodo no se cuenta con la realidad de las comunidades autónomas.

1. PUNTO DE PARTIDA.

Este apartado pretende ofrecer un análisis de las fortalezas y debilidades del sistema educativo, así como señalar los principios y objetivos que, supuestamente, se desarrollan a continuación en los siguientes apartados del documento. Trata, por lo tanto, de destacar aquellos aspectos e indicadores positivos sobre los que asentar el nuevo modelo educativo y subrayar los que, por su carácter estratégico, deben ser mejorados. Sin embargo, la pobreza del análisis es tan grande que, en sentido estricto, no se puede hablar de un verdadero análisis y valoración del sistema educativo en España.

La situación de la educación ha mejorado mucho en poco tiempo, basta con analizar los datos de escolarización y otros muchos indicadores para percibir el enorme avance que se ha producido en las últimas décadas, y así se afirma en el documento. Pero esta valoración que se hace de este enorme esfuerzo, teniendo en cuenta el punto de partida social, económico y educativo del país, es confuso y escaso, sin referencia a muchos otros datos como, por ejemplo, la equidad del sistema, superior a muchos otros.

Respecto a lo que apunta como debilidades se reduce a las altas tasas de abandono, a la baja tasa de titulación en Secundaria y a los resultados ligados al estudio PISA: empeoramiento de los resultados y baja tasa de alumnado en los niveles altos de PISA. Aunque los puntos señalados son claves, es un análisis realmente insuficiente sobre el cual centrar toda una reforma educativa.

El cualquier caso, el mayor problema está ligado al hecho de plantear que la calidad educativa hay que medirla en el *output*, y no en el *input*, sin tener en cuenta dos elementos:

- a) que, por un lado y tal y como constatan multitud de estudios, los recursos y la inversión en educación están, hasta un determinado punto, vinculados directamente a los resultados. En este sentido, el Informe PISA 09 de la OCDE señala expresamente que: *“la falta de correlación entre el nivel de recursos y el rendimiento y la equidad entre los sistemas educativos no significa que los niveles de recursos no afecten en absoluto al rendimiento o la equidad. Un sistema escolar que carece de los profesores, la infraestructura o los libros de texto necesarios tendrá, sin lugar a dudas, niveles de rendimiento más bajos”* (Volumen IV, pág. 52)

Los sistemas educativos eficaces difieren de los menos eficaces tanto en la cantidad de recursos humanos, materiales y económicos que invierten en la educación como en la forma en la que se gastan dichos recursos.

- b) y, por otro, que en educación la calidad se mide en valor añadido y en la capacidad del sistema para hacer avanzar a cada alumno en la mejora de sus potencialidades iniciales, haciendo el esfuerzo para que nadie quede atrás. Por ello, el concepto de igualdad de oportunidades que el documento vincula a la educación obligatoria es letal. El sistema debe proporcionar igualdad de oportunidades a todo el alumnado, pero también debe disponer de mecanismos y elementos de compensación de las desigualdades en todos los niveles del sistema, especialmente cuando

caminamos hacia un modelo productivo más exigente en cuanto al tipo de cualificación que demanda.

Finalmente, es llamativo que se hable de talento, concepto caduco frente a conceptos más actuales como inteligencias múltiples, creatividad, resiliencia y por supuesto la idea europea de desarrollo de competencias básicas.

Añadir a todo lo anterior el hecho sorprendente de que los objetivos que se plantean en el punto 1.4 no coincidan con los que se desarrollan a continuación, hasta el punto que todo un apartado, como es el relacionado con las lenguas extranjeras, no se recoge como objeto en este listado.

2. OBJETIVO: DISMINUIR LA TASA DE ABANDONO EDUCATIVA TEMPRANO Y MEJORAR LA DE LA POBLACIÓN QUE ALCANZA EL NIVEL DE ESO.

Sin duda, el objetivo que se plantea de disminución del abandono escolar y graduación en Secundaria, es no sólo importante, sino que ha sido y sigue siendo unas de las preocupaciones centrales desde hace algunos años tanto del Ministerios como de todas las comunidades autónomas. Se ha venido desarrollando un esfuerzo constante y coordinado para reducir el abandono escolar temprano, lo que se ha visto plasmado en el hecho de que se haya reducido en cuatro puntos ese porcentaje de 2004 a 2011 pasando de un 32% a un 26,5%.

El dato sobre el porcentaje de población entre 25 y 64 años que se ofrece en la pág. 7 del documento, indica que, sin duda, hay un gran tramo para la mejora, ya que se alcanza cerca del 80%, frente a porcentajes alrededor del 90% de otros países europeos, pero también que la mejora en sólo 7 años (2002-2009) ha sido enorme (doce puntos de mejora), muy superior a todo el resto de los países europeos con los que se establece la comparación, cuya mejora está en los 5 puntos e incluso se da un empeoramiento en el caso de Alemania. En cualquier

caso, este debe seguir siendo sin duda un objetivo del sistema y de todas las comunidades autónomas.

Para justificar que países europeos con buenos resultados permiten elegir itinerario antes de los 16 años se citan algunos de los que se da sólo la tasa de abandono y la edad de selección, pero no el resultado en PISA 09, olvidando los países europeos con mejores resultados y cuya edad de selección es similar a la de España. En la tabla siguiente se muestra el dato del resultado y se incluye esos otros países para poder tener la información completa:

PAÍSES	TASA DE ABANDONO	EDAD EN LA QUE TIENE LUGAR LA PRIMERA SELECCIÓN	RESULTADO EN LECTURA PISA 09
ALEMANIA	11,5	11	497
AUSTRIA	9,5	10	470
ESPAÑA	26,5	16	481
FRANCIA	12	15	496
ITALIA	18,2	14	486
P. BAJOS	9	12	508
R. UNIDO	15	14	494
FINLANDIA	10,3	16	536
SUECIA	9,7	16	497
NORUEGA	-	16	503

Los resultados de esos países que se dan como referencia en el informe no son mayoritariamente excelentes, ya que están en la media internacional o incluso por debajo, mientras que otros países no referenciados son los de mejores resultados, pero no sirven para el propósito del documento.

Al analizar el abandono escolar, el documento se olvida y no tiene en cuenta, entre otras, tres cuestiones clave:

- La diversidad de porcentajes entre las comunidades autónomas es tan grande como la que se puede encontrar entre los países de la UE, incluso

si se descuentan los datos de España y Portugal la diferencia entre los países es menor (Eslovaquia 4,7% frente a Italia con 18,2% en 2010). Hay comunidades, como el caso del País Vasco (12,6%), con porcentajes que se sitúan en los niveles de países europeos con buenos porcentajes como Alemania, Bélgica o Francia y muy cerca de Finlandia, mientras que otras comunidades muestran unos porcentajes muy altos y que sin duda deben reducirse (caso de Baleares (36,7%), Murcia (35,5%) o Andalucía (34,7%). Esto significa que, con un mismo sistema educativo, los porcentajes de abandono van desde el 12,6% al 34,7%. Por lo tanto, es falso que el problema del abandono escolar sea un problema que pueda solucionarse sólo desde el sistema educativo, aunque deban hacerse todos los esfuerzos necesarios.

- Las causas del abandono escolar, según todos los estudios e investigaciones, no son sólo educativas o personales (actitud, personalidad, inteligencia...), sino que tienen que ver con aspectos socioeconómicos y el mercado laboral, como factores que inciden en la percepción de la necesidad relativa de obtener unos buenos resultados escolares, vinculada a las oportunidades de incorporación, el nivel de desempleo, las condiciones laborales, etc. (de hecho se construye a partir de los datos de la EPA y se trata de población cuya edad supera la escolarización obligatoria).
- El abandono escolar en el caso español, al contrario de lo que ocurre con todos los países europeos, no está directamente relacionado con la calidad de la oferta educativa. Comunidades autónomas con altos resultados en PISA y bajo porcentaje de alumnado en los niveles inferiores de rendimiento en PISA presentan unos porcentajes de abandono superiores a otras comunidades con peores resultados en ese estudio (Castilla-León con la puntuación más alta en lectura en PISA 09 - 503 puntos- tiene un 23,3% de abandono o La Rioja con 498 puntos y un 28,1% de abandono).

En definitiva, con un mismo sistema educativo básicamente comprensivo, como es el del estado español, las tasas de abandono escolar y las tasas de graduación

en secundaria son muy distintas si se analizan los datos por CCAA. Esto indica que el enfoque comprensivo de nuestro sistema, que retrasa la elección de itinerarios, no es un obstáculo para lograr bajos porcentajes de abandono escolar y, por el contrario, tener buenos resultados en PISA y reducidos porcentajes en los niveles bajos de rendimiento no es una garantía de que el abandono escolar sea bajo.

La opción que se hace en el documento por adelantar la elección de trayectorias, por lo tanto, no está ligada necesariamente ni de manera directa a la reducción del abandono escolar o a la mejora de las tasas de graduación, sino a una opción de carácter eminentemente ideológico.

La afirmación de que *“países europeos con buenos resultados permiten a los alumnos elegir la formación académica y tecnológica antes de los 16 años”* es falsa. Unir directamente buenos resultados y diferenciación temprana va en contra de las conclusiones claras del estudio PISA que afirma lo siguiente:

“Los sistemas educativos con niveles bajos de diferenciación vertical y horizontal¹ tienen más probabilidades de obtener un rendimiento por encima de la media de la OCDE y revelan desigualdades socioeconómicas por debajo de esta. Se trata siempre de sistemas educativos que ofrecen similares oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos con independencia de su entorno, y en los que los alumnos con entornos socioeconómicos favorables y no favorables van a los mismos centros escolares, y raramente repiten un curso o se les cambia de centro por problemas de comportamiento, bajos resultados académicos o necesidades educativas especiales (...) el nivel de diferenciación no guarda una relación estrecha con el rendimiento medio, pero sí con las desigualdades socioeconómicas en la educación” (Tomo IV, pág.27)²

¹ Diferenciación vertical hace referencia a la progresión de los alumnos en el sistema educativo a medida que se hacen mayores (con medidas como las repeticiones de curso), mientras que la diferenciación horizontal se refiere a las diferencias en la enseñanza dentro de un mismo curso o nivel educativo, por ejemplo, la agrupación de los alumnos según sus intereses o su rendimiento académico. En este sentido está incluida la diferenciación curricular (es decir, la diferenciación en programas o itinerarios distintos) y los procesos de selectividad en el sistema.

² De los 13 países de la OCDE con bajos niveles de diferenciación entre los alumnos, Canadá, Estonia, Finlandia, Islandia y Noruega tienen un rendimiento superior a la media de la OCDE y el impacto del entorno socioeconómico del entorno en el rendimiento de sus alumnos es limitado. De hecho, ninguno de los sistemas educativos con un rendimiento por encima de la media y unas desigualdades socioeconómicas por debajo de la media muestra altos niveles de diferenciación entre los alumnos.

“Los sistemas educativos que colocan a los alumnos de forma temprana en diferentes programas educativos muestran unos menores niveles de equidad, pero no consiguen niveles más alto de rendimiento medios que los que diferencia a los alumnos en etapas posteriores de sus formación (...) Por tanto, la selección temprana en diferentes itinerarios instituciones se asocia con mayores desigualdades socioeconómicas en las oportunidades de aprendizaje, sin que esto se asocie con un mejor rendimiento general” (Tomo IV, pág. 36)

Junto a todo lo anterior, la diferenciación horizontal a nivel de centro escolar y rendimiento tampoco aporta beneficios: *“cuando mayor es la frecuencia con que un centro escolar transfiere a sus alumnos a otro por sus bajos resultados académicos, problemas de comportamiento o necesidades especiales de aprendizaje, o cuanto mayor es la frecuencia con que un centro escolar agrupa a los alumnos por sus capacidad en todas las materias, menor es el rendimiento del sistema escolar en PISA” (Tomo IV, pág. 37)*

Estas conclusiones son coincidentes y coherentes con otras investigaciones que revelan que la inequidad es mayor en los sistemas educativos con mayor diferenciación y son especialmente grandes en los sistemas en los que la diferenciación tiene lugar a edades tempranas.

En consecuencia, los datos y la argumentación que sirven de base para la propuesta de anticipación de itinerarios es parcial, manipuladora y de un claro perfil ideológico con consecuencias segregadoras para el alumnado que presente cualquier tipo de dificultad en su trayectoria educativa.

3. OBJETIVO: FOMENTAR LA EMPLEABILIDAD.

Con este objetivo se puede estar básicamente de acuerdo en cuanto a lo que pretende conseguir, pero escasamente en cuanto a una de las medidas concretas que se proponen: Es difícil entender por qué se ha eliminado la posibilidad actual de poder obtener el título de ESO a través de esta vía, cuando era una forma, existente en otros países europeos, para que algunos alumnos volvieran al sistema reglado de formación y se reduzca la tasa de abandono escolar. Esta medida provocará que todos esos alumnos que han logrado “recuperarse” para

el sistema se encuentren con un nuevo obstáculo, una prueba más en su horizonte, coherente sin duda con el listado de filtros de la propuesta del Ministerio.

La FP dual es interesante como modelo, pero difícilmente adaptable a nuestro contexto empresarial.

4. OBJETIVO: MEJORAR EL NIVEL DE CONOCIMIENTO EN MATERIAS PRIORITARIAS.

El refuerzo de las áreas más instrumentales, junto con las ciencias, es sin duda loable, así como reducir el número de áreas o materias por curso. El número de áreas que forman parte del currículo es, en algunos casos, excesivo y poco apropiado a las edades y a la forma de aprender del alumnado.

Sin embargo, partiendo de esta coincidencia y sin entrar en analizar en profundidad los datos que se aportan, parciales como en otros apartados del documento (¿cómo se ha calculado el número de vías en Bachillerato o las 56 combinaciones de 4º de ESO?), hay varios aspectos que es preciso destacar en este objetivo:

- La división entre lo **académico** y lo **aplicado** está trasnochada. Europa habla de desarrollo de competencias, esto es, de saberes aplicados y nuestro sistema universitario está también en esa dirección. Hoy en día esa diferencia no procede.
- Se quiere incrementar la carga lectiva de algunas áreas, pero no se señala de dónde se pretenden quitar esas horas, de esas denominadas “materias que molestan”, según palabras del ministro.
- Es difícil entender cuáles son, por ejemplo las matemáticas de FP: ¿las de un ciclo de estética o las de uno de fabricación mecánica?.
- El curso cuarto, tal y como está diseñado, con dos modalidades totalmente diferentes, encarecerá el sistema. En la actualidad el peso de las materias comunes hace que un grupo con pocos alumnos pueda diversificarse sólo en tres materias, con un coste de 9 horas. En el futuro

la diferenciación sería del total de las horas esto es de 30, con el consiguiente incremento de coste especialmente en grupos pequeños y zonas rurales.

5. OBJETIVO: SEÑALIZAR EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE CADA ETAPA.

Para justificar el objetivo de medir el logro de los objetivos por etapa y la pertinencia de las evaluaciones de final de etapa, único tipo medida que se propone (se plantean 5 evaluaciones externas, dos en primaria, dos en la ESO y una en Bachillerato), se aportan una serie de datos que en muchos casos son parciales y en otros casos se han seleccionado a conveniencia y se ha ocultado parte de la información o la más significativa.

Es cierto que en los últimos años los sistemas educativos y las sociedades han desplazado su enfoque educativo de los recursos y contenidos a los resultados educativos, lo que ha conducido en muchos países a la definición de estándares de calidad del trabajo desarrollado por las instituciones educativas. La implantación de estándares de rendimiento de diferente tipo ha llevado a su vez a establecer sistemas de rendición de cuentas, de forma que en las últimas décadas se han hecho comunes las evaluaciones sobre el rendimiento en muchos países de la OCDE y de la U. Europea. Sin embargo, a pesar de esta situación generalizada de evaluaciones de rendimiento, tanto las características y naturaleza como los métodos empleados varían considerablemente entre los distintos países y entre los países se pueden encontrar ejemplos y modelos de todo tipo.

Veamos el valor de algunos de los datos que se aportan:

- En el documento se afirma con rotundidad que *“los test externos y estandarizados mejoran los resultados académicos de los alumnos entre un 20% y un 40% de la desviación típica”* (verificar en el documento citado). Esta afirmación se acerca, aunque con mucha menor rotundidad, a lo que se señala también en el documento a partir del Informe PISA 09

(pág. 47, tomo IV): “los alumnos de sistemas educativos de los países de la OCDE que usan exámenes externos basados en estándares tienen un rendimiento 16 puntos superior por término medio al de los sistemas educativos que no emplean este tipo de pruebas”. Sin embargo, el propio informe de la OCDE señala que es muy difícil medir la relación entre la prevalencia de pruebas estandarizadas y el rendimiento de los sistemas educativos, fundamentalmente porque el contenido y el uso de estas pruebas varían considerablemente en los distintos sistemas educativos.

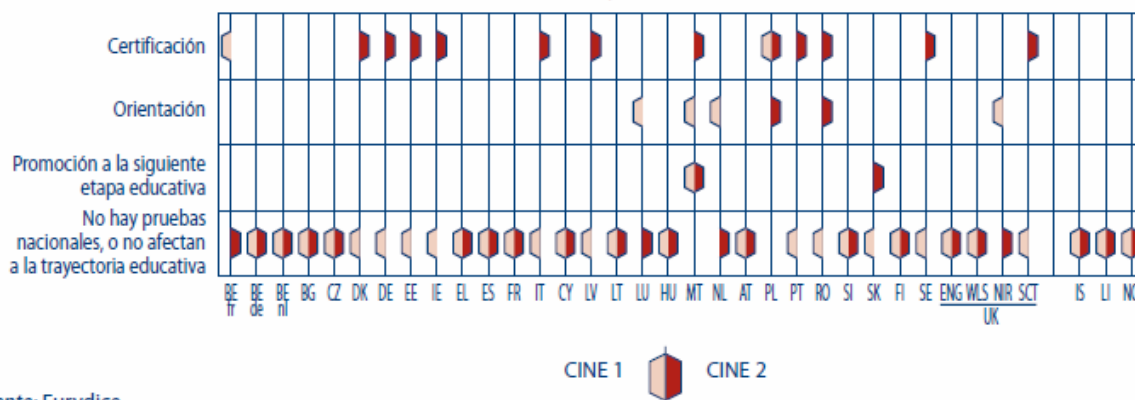
- No es correcto relacionar los exámenes finales con bajas tasas de abandono escolar, no se cita ningún informe o investigación que haya establecido esta relación. Los países que se citan como ejemplo van desde los 18,8% de abandono de Italia –el más alto tras los países peninsulares y Malta- hasta el 10,1%, casi la mitad, de los Países Bajos. Además, los exámenes finales en los países citados tienen características y objetivos muy distintos y son difícilmente comparables.
- Se da el dato de que 24 países de los 34 de la OCDE tienen una prueba externa y estandarizada, pero el propósito de esta evaluación es muy distinto en esos países y el propio informe PISA 09 divide a los países de la OCDE en cuatro grupos (ver tomo IV, pág. 80) según la frecuencia en el uso de los datos y el propósito (para compararse los centros, para controlar el progreso de los alumnos, facilitar información a las familias, para tomar decisiones sobre la enseñanza...)
- También se afirma que, según los datos del estudio de EURYDICE “Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados, “17 países en Europa disponen de pruebas nacionales para la certificación”; sin embargo lo que el documento señala en su pág. 50 es lo siguiente:

“En dieciséis países o regiones hay pruebas nacionales que tienen un efecto importante sobre los alumnos, puesto que los resultados que obtengan influirán en su trayectoria educativa de diversas maneras. Entre ellos, Malta es el único en el que los alumnos deben realizar, a lo largo de los niveles CINE 1 y 2, más de una prueba cuyos resultados se tendrán en cuenta para promocionar al siguiente curso. Malta utiliza las pruebas nacionales para este fin en todos los cursos, desde el 5º curso de la educación primaria. También es el único país que estipula que los centros deben utilizar los resultados de las pruebas para agrupar a los alumnos en función de su nivel en los cursos 5º y 6º de la educación primaria.

Cuando los resultados de las pruebas nacionales influyen en la trayectoria de los alumnos, suelen afectar, en la mayoría de los casos, a la concesión del certificado de final de la educación primaria o secundaria inferior (o de ambas). En estos casos, se tienen en cuenta de forma conjunta los resultados de las pruebas y el trabajo realizado por los alumnos durante el curso, o los resultados de un examen interno final. Sin embargo, en Bélgica (Comunidad francesa) únicamente se consideran para el acceso a la educación secundaria los resultados de la prueba de final de la educación primaria. No obstante, hay un procedimiento alternativo para los alumnos que no superan la prueba: se trata de un comisión compuesta por el director y los profesores del alumno en los dos últimos cursos de la educación primaria, comisión que puede otorgarle el certificado de fin de estudios primarios sobre la base de las calificaciones obtenidas por el alumno en los dos cursos previos y teniendo en cuenta otros factores.”

Es decir, sólo en la región francófona de Bélgica existen pruebas de este tipo que condicionen la progresión de los alumnos al final de la E. Primaria, ya que en Malta se han eliminado estas pruebas. La situación real es la que el propio Informe recoge en el siguiente gráfico resumen:

Gráfico 3.1: Utilización de los resultados de las pruebas nacionales que afectan a la trayectoria educativa de los alumnos, niveles CINE 1 y 2, 2008/2009



Fuente: Eurydice.

En el gráfico anterior se puede observar con claridad que es falsa la afirmación de que “la mayoría de los países europeos organizan pruebas nacionales cuyos resultados condicionan el futuro escolar de los alumnos”. En la mayoría de los países europeos no hay pruebas nacionales o estas no afectan a la trayectoria educativa (fila inferior del gráfico). Además, en la mayor parte de los casos estas pruebas se realizan al término de la educación secundaria inferior, que en la mayoría de los países coincide con el final de la educación obligatoria³.

³ En Bélgica (Comunidad francesa) y Polonia se realizan pruebas para la obtención de un certificado al final de la etapa de primaria. En los Países Bajos, el examen CITO, que se realiza al final de la educación

- Utilizar la referencia del Informe McKinsey es no entender en su integridad y malversar lo que dice este informe en una de cuyas conclusiones se lee lo siguiente:

“El tercer rasgo distintivo de los países con mejores resultados está en lo que hacen cuando las cosas van mal. Lo primero es detectar los problemas, y se diría que para eso es necesario evaluar periódicamente a los alumnos con exámenes normalizados: así se ve cómo va el sistema escolar entero y se descubren las zonas o escuelas donde baja el nivel académico. Pero el Informe McKinsey no se declara a favor ni en contra de ese método porque no le encuentra relación clara con la calidad. La red escolar pública de Boston, una de las mejores de Estados Unidos, hace un examen anual a todos los alumnos; pero eso mismo se hace, aunque no todos los años, en lugares con peor calidad de enseñanza, como Inglaterra y Gales, donde además se hacen públicos los resultados. En cambio, Finlandia ha prescindido casi por completo de los exámenes nacionales y no publica los resultados de las inspecciones. Cualquiera que sea la manera en que se descubren los males, los países destacados intervienen pronto y siempre.” (Conclusiones del informe MCKINSEY: El éxito educativo depende de la formación del profesorado)

En definitiva, datos parciales, equívocos, seleccionados a conveniencia o simplemente falsos en su interpretación. Pero lo peor de todo este apartado es que no se atienden a las conclusiones del Informe de EURYDICE señalado que ofrece las siguientes conclusiones:

- Es necesario hallar un punto de equilibrio entre el objetivo legítimo de ofrecer un panorama actualizado sobre el rendimiento de los alumnos y los efectos potencialmente negativos que las pruebas tienen sobre alumnos y profesores, especialmente en lo que se refiere al impacto de las pruebas sobre el tiempo efectivo de enseñanza, sobre el tiempo que se dedica a objetivos curriculares más amplios, así como en términos del estrés y la pérdida de motivación que pueden generar.
- Otra cuestión que suscita preocupación es la forma de contrarrestar algunos efectos potencialmente indeseables de las pruebas, como la tendencia a adaptar o limitar la enseñanza a los aspectos del currículo que van a ser objeto de evaluación o a otorgar una excesiva importancia a las competencias específicas para la superación de las pruebas. Efectos indeseables de este tipo pueden ser especialmente acusados cuando los alumnos, y también los profesores y los centros, se juegan mucho en las pruebas.

primaria, aporta información a los padres sobre el tipo de educación secundaria más adecuado para sus hijos. De igual modo, en Luxemburgo los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas nacionales que se celebran al finalizar el sexto curso de la educación primaria son uno de los criterios utilizados para orientar a los alumnos hacia la educación secundaria general o hacia la técnica.

- Cuando hay mucho en juego, es imprescindible combinar los resultados de las pruebas con otro tipo de evaluaciones, especialmente la evaluación continua de los profesores y los exámenes internos.
- La mayoría de los países europeos no publican los resultados totales de las pruebas agregados por centro individual. En algunos países los textos oficiales prohíben expresamente el uso de los resultados para elaborar clasificaciones o tablas comparativas de los centros, ya que se considera que son inútiles para mejorar la oferta educativa. De hecho, únicamente en Reino Unido (Inglaterra) coexiste la publicación de los resultados obtenidos por los centros en las pruebas con la libertad de elección de centro por los padres; la combinación de estos dos factores refuerza sin duda la influencia de las pruebas en las prácticas de los centros. En el resto de Europa el modelo más extendido es la utilización de los resultados de las pruebas como base para la mejora de los centros, aunque dichos resultados no se publican ni se tienen en cuenta en la evaluación externa del centro.

De la propuesta específica de 5 pruebas surgen algunas otras cuestiones que sería necesario aclarar:

- a) En relación con las previstas para E. Primaria: ¿Si ningún país desarrolla estas pruebas cuál es el modelo que se pretende seguir? ¿Hay algún dato que avale que en estas edades son buenas las medidas de este tipo?. ¿Tienen competencias para hacerlo mediante una prueba estatal censal, teniendo en cuenta que al final de la Educación primaria no se otorga titulación? ¿Cómo pueden establecer la diferencia entre competencias y conocimientos?
- b) Con respecto a las evaluaciones previstas en la ESO, ¿Por qué, a diferencia de lo que se propone para el Bachillerato, no se tiene en cuenta la evaluación dada por el profesorado?. ¿Qué va a hacer una familia cuyo hijo o hija haya aprobado cuarto y no supere la reválida: tenerlo en casa, en una academia, mandarlo a un PCPI?. ¿Quién va a hacer y corregir estas pruebas: el profesorado cuyas calificaciones se están poniendo en cuestión? ¿Qué pasa con el alumnado de los centros privados?

El estudio PISA 09 confirma que “los sistemas educativos con altos grados de repetición de curso son también los que muestran menor rendimiento de sus alumnos⁴” (Tomo IV, pág. 35), de hecho la repetición de cursos se relaciona negativamente en todos los estudios e investigaciones no sólo con el

⁴ Los datos nos dicen que alrededor del 15% de la variación del rendimiento en los países de la OCDE tras tener en cuenta el PIB per cápita se puede atribuir a las diferencias en las tasas de repetición de curso.

rendimiento medio, sino también con el impacto del entorno socioeconómico de los alumnos en su rendimiento y por ello el alumnado de entornos socioeconómicos desfavorecidos son los más perjudicados por la repetición.

En definitiva, esta propuesta no nos conduce a ninguna mejora del sistema educativo, quita al profesorado la responsabilidad de la evaluación final e incluso de la titulación y nos aboca a que determinados cursos se conviertan en cursos para preparar una prueba. Es un modelo anticuado y poco compatible con el desarrollo de las competencias, en especial de aquellas que siendo importantes no son fácilmente evaluables mediante pruebas externas, como aprender a aprender o iniciativa y autonomía personal.

6. OBJETIVO: INCREMENTAR LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS DOCENTES.

Los resultados de PISA 09 muestran con claridad que los sistemas educativos que conceden a cada centro escolar autoridad para tomar decisiones sobre el currículo y las evaluaciones, a la vez que limitan la competencia entre centros escolares, tienen más probabilidades de rendir por encima de la media de la OCDE y mostrar desigualdades socioeconómicas por debajo de la media. Y también demuestran que, en cambio, una mayor responsabilidad en la gestión de los recursos de un sistema escolar no parece estar relacionada con el rendimiento general del alumnado⁵.

Por lo tanto, hay un acuerdo general en que una mayor capacidad de decisión y una mayor autonomía curricular, de organización y de gestión de recursos humanos y técnicos contribuye a mejorar los resultados.

La propuesta que analizamos si bien declara la intención de dotar de más autonomía a los centros educativos también anuncia medidas que a nuestro

⁵ A que tener en cuenta que esta relación positiva entre la autonomía de los centros escolares para definir y elaborar su currículo y sus políticas de evaluación y el rendimiento de sus alumnos, que se observa a nivel de sistema educativo, sin embargo no funciona de manera homogénea en los distintos países, de forma que hay países con centros con gran autonomía y bajos resultados.

juicio van en la dirección contraria. Por un lado la irrupción generalizada de pruebas externas que condicionan el paso a las siguientes etapas educativas y a estudios superiores coartan uno de los aspectos en los que los centros ejercían dicha autonomía, la facultad de evaluar al alumnado de manera continua y de emitir titulación en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria y la post-obligatoria y por otro lado la pérdida de poder decisorio que van a experimentar los consejos escolares de los centros que pasan a tener una función meramente consultora, minando la participación democrática en la vida escolar de la que disfrutaba la comunidad educativa en su conjunto

7. OBJETIVO: INTENSIFICAR EL USO DE LAS TIC.

Una de las señas de modernización de nuestro sistema de educación en Euskadi ha sido precisamente la aplicación de las TIC al proceso de enseñanza. Entendemos las TIC en el entorno educativo como una herramienta más al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que las TIC atraviesan prácticamente todas las otras áreas o ámbitos de aprendizaje del currículo escolar. En efecto, cada vez es más evidente que el hecho de haber alcanzado un buen nivel de alfabetización digital es un elemento de suma importancia para que el aprendizaje en otros ámbitos pueda seguir progresando con facilidad.

No vemos reflejada en este documento de propuestas que analizamos la importancia decisiva de las TIC como vía de acceso al conocimiento en la Sociedad de la Información y que las convierte en una llave de acceso muy importante para el aprendizaje escolar formal y no formal y a lo largo de toda la vida.

Desde hace algún tiempo se está avanzando en la idea de hablar más de Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) que de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para poder responder al reto de educar en el marco de la cultura digital en la que nos movemos. Para todo esto la propuesta que nos ocupa es a todas luces insuficiente.

Todo esto sin olvidar que una de las 8 competencias básicas del currículo es la Competencia Digital .

8. OBJETIVO: MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.

La propuesta para el cumplimiento de este objetivo resulta especialmente pobre y con tal falta de ambición y sintonía con los objetivos europeos resumidos en la fórmula mother tongue + two (lengua materna +dos) que resulta más que preocupante. Dicha recomendación fue formulada ya en marzo del 2002 en la cumbre europea de jefes de estado que se celebró en Barcelona

La propuesta está también superada por la realidad ya que desde hace ya años en muchos centros de diversas comunidades autónomas se han llevado a cabo programas bilingües y trilingües en los que hay materias que se ofertan en lengua extranjera. Programas que han sido contrastados y sus resultados sometidos a evaluación en muchos casos.

Finalmente y desde una comunidad bilingüe como la nuestra queremos resaltar que no haya mención alguna a las lenguas propias de cada comunidad y que tienen estatus de co-oficialidad, como son el euskara, el catalán y el gallego y que están presentes con normalidad absoluta en el sistema educativo.

Un plan de lengua extranjera debe de ir engarzado en otro general de promoción y aprendizaje de todas las lenguas presentes en un sistema educativo tal como se apunta desde la Comisión Europea.⁶

9. PROPUESTA DE MEJORAS EN LA ARQUITECTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Respecto a los cambios en la arquitectura del sistema ojala los problemas de la educación española fueran de tan rápida solución ya que lo que se propone es adelantar las mediadas actualmente vigentes un curso, iniciando antes la diversificación del alumnado pero sin introducir ninguna nueva.

⁶ COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL, THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS
Promoting Language Learning and Linguistic Diversity:
An Action Plan 2004 – 2006
COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES

La estructura que se plantea del sistema no es muy coherente. Cuarto de ESO queda como un verso suelto, fruto de tener que satisfacer, aunque sea de manera incompleta, su propuesta electoral de bachillerato de tres años.

Aprobado en el Pleno de 27 de septiembre de 2012