



SEMINARIO DE PRIMAVERA 2008

I

**Experiencias de reforma
en sistemas educativos de éxito**

páginas 5-24

Andreas Schleicher
*Director del programa
PISA de la OCDE*

II

**Las grandes reformas
escolares en España:
logros y retos pendientes**

páginas 25-32

Manuel de Puelles
*Catedrático de Política
de la Educación de la UNED*

III Mesa redonda

**Mejores resultados:
¿qué se debe hacer?**

páginas 33-62

Miguel Soler
*Director general de Formación
Profesional del Ministerio
de Educación, Política Social
y Deporte*

Ana Pastor
*Secretaria ejecutiva de Política
Social del Partido Popular*

Francesc Colomé
*Secretario de Políticas Educativas
del Departamento de Educación
de la Generalitat de Catalunya*

Concepción Gómez Ocaña
*Secretaria autonómica de Educación
de la Generalitat Valenciana*

Con el mismo formato de anteriores ediciones, el IX Seminario de Primavera estuvo dedicado a *Resultados educativos y reformas en la enseñanza*, con el objetivo de debatir y conocer las mejoras que la educación española demanda y las posibles lecciones y experiencias del panorama internacional y de nuestra propia historia educativa.

Hubo dos ponencias, cuyos textos completos se incluyen en esta publicación. La del director del Programa PISA, Andreas Schleicher, que seleccionó entre recientes reformas educativas aquellas que habían logrado unos mejores resultados de sus estudiantes en las célebres pruebas de sus estudios. Añadió las principales características de esas medidas reformadoras.

Por su parte, Manuel de Puelles, catedrático de Política de la Educación de la UNED, ofreció un brillante análisis de las grandes reformas que se habían realizado en nuestro sistema educativo desde la Ley Moyano de 1858.

La segunda parte del Seminario la ocupó una mesa redonda que llevó el análisis a la actual situación educativa. Destacados representantes de tres administraciones educativas –la central, del Ministerio de Educación; y dos autonómicas de importante peso en el *mapa educativo*, Cataluña y Valencia; junto a la responsable de un área más amplia, Política Social del Partido Popular– debatieron temas de la actualidad educativa y de aspectos de fondo de los desafíos de nuestro sistema educativo.

De todo ello, esta publicación, que deseamos llegue a tantos directivos y docentes interesados, da cumplida cuenta.

EMILIANO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
Presidente del Grupo Santillana

Experiencias de reforma en sistemas educativos de éxito

Andreas Schleicher

Director del programa PISA de la OCDE

Experiencias de reforma en sistemas educativos de éxito

Siempre he considerado los seminarios de primavera como una excelente oportunidad para pensar un poco más allá de los aspectos cotidianos de la educación. Mi ponencia trata precisamente de la perspectiva a largo plazo de las reformas que se han llevado a cabo en algunos sistemas educativos de éxito.

Quisiera comenzar por destacar las presiones a las que se ven sometidos los esfuerzos de reforma en algunos países. Asistimos a una expansión muy dinámica de los sistemas educativos en todo el mundo. En el pasado bastaba con experimentar alguna mejora. Actualmente, sin embargo, ser mejor en el propio país no es suficiente. El tema clave es el progreso relativo de unos países comparado con el de otros. Los mejores sistemas educativos se han convertido en el baremo con el que medimos nuestro éxito, y estos progresos recientes han influido en el desarrollo de las reformas.

A modo de introducción, es preciso resaltar los cambios que han experimentado los sistemas educativos. En los años sesenta, Estados Unidos ocupaba el primer lugar y España estaba situada cerca del final de la escala en cuanto a la proporción de personas que había adquirido cualificaciones básicas. Hasta la década de los sesenta se mantuvieron grandes diferencias y disparidades entre ambos países en este y otros aspectos. No obstante, durante los años setenta se produjeron cambios en los que algunos países avanzaron más rápidamente

que otros, tomando la delantera durante la década de los ochenta. España es uno de los países que, desde una posición muy baja en la década de los sesenta, ha avanzado hasta una buena posición en los años ochenta. En los noventa se produjo también un cierto progreso, pero a un ritmo muy desigual. Entonces el que había sido el país modelo, Estados Unidos, descendió al lugar número trece, según los estándares de la OCDE, no porque no hubiese cambiado, sino porque otros países habían cambiado más rápidamente (Figura 1).

Así, por ejemplo, Corea, hace dos generaciones, estaba a la par con Afganistán a nivel de desarrollo económico. Hoy ningún otro país del mundo industrializado da tantos profesionales cualificados por año al mercado laboral especializado. Los esfuerzos de reformas educativas actuales están sometidos a grandes presiones, porque cada país va avanzando a un ritmo distinto con respecto al resto y algunos lo hacen a gran velocidad. Lo mismo sucede con las tasas de titulación universitaria en unos países y otros.

En cuanto a la proporción de personas que completan estudios universitarios, el panorama mundial en 2005 mostraba que en algunos países más de la mitad de la población tenía una titulación universitaria. Diez años antes, Estados Unidos constituía un gran ejemplo, era el primer país del mundo en la proporción de titulaciones universitarias. Sin embargo, en los últimos diez años no ha cambiado demasiado

PORCENTAJES APROXIMADOS DE PERSONAS CON CUALIFICACIONES DE BACHILLERATO O EQUIVALENTES EN EL GRUPO DE EDADES DE 55-64, 45-55, 45-34 y 25-34

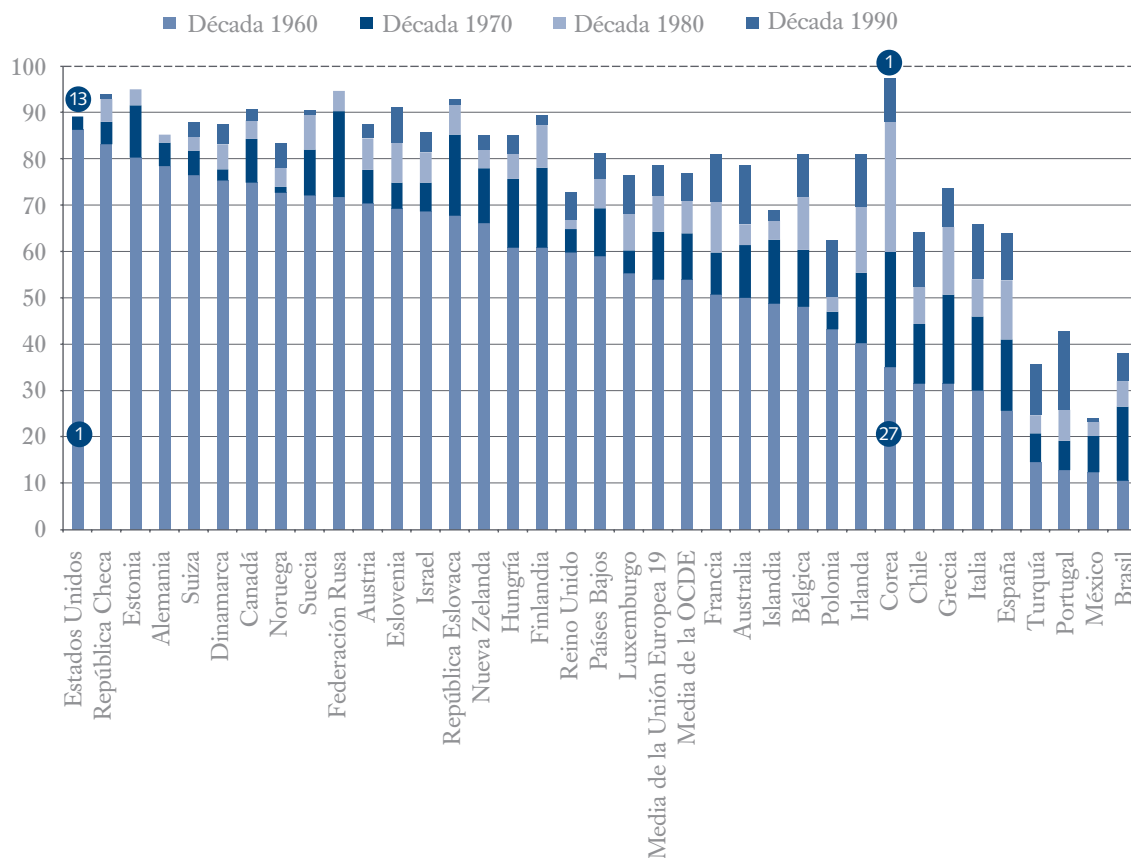


FIGURA 1. Finalización del colegio. Un mundo en cambio en el cómputo global de resultados.

y, por lo tanto, se ha quedado atrás con respecto a muchos otros países y al promedio de la OCDE (Figura 2).

Algunos piensan que, si hay más personas con mejores cualificaciones, se va a producir una gran inflación en el mercado laboral: todos los individuos que acceden a este mercado tendrán titulación universitaria

y trabajarán por un salario mínimo, porque ya no valdrá de mucho esta diferencia. En el caso de España esto es parcialmente cierto, porque se ha producido algún deterioro en el valor de la cualificación, pero en muchos de los países de la OCDE, por el contrario, se registra una expansión de las altas cualificaciones a nivel universitario y estas siguen teniendo valor en el mercado.

PORCENTAJE APROXIMADO DE PERSONAS CON CUALIFICACIONES CINE 5/6 NACIDAS EN LOS GRUPOS DE EDAD INDICADOS

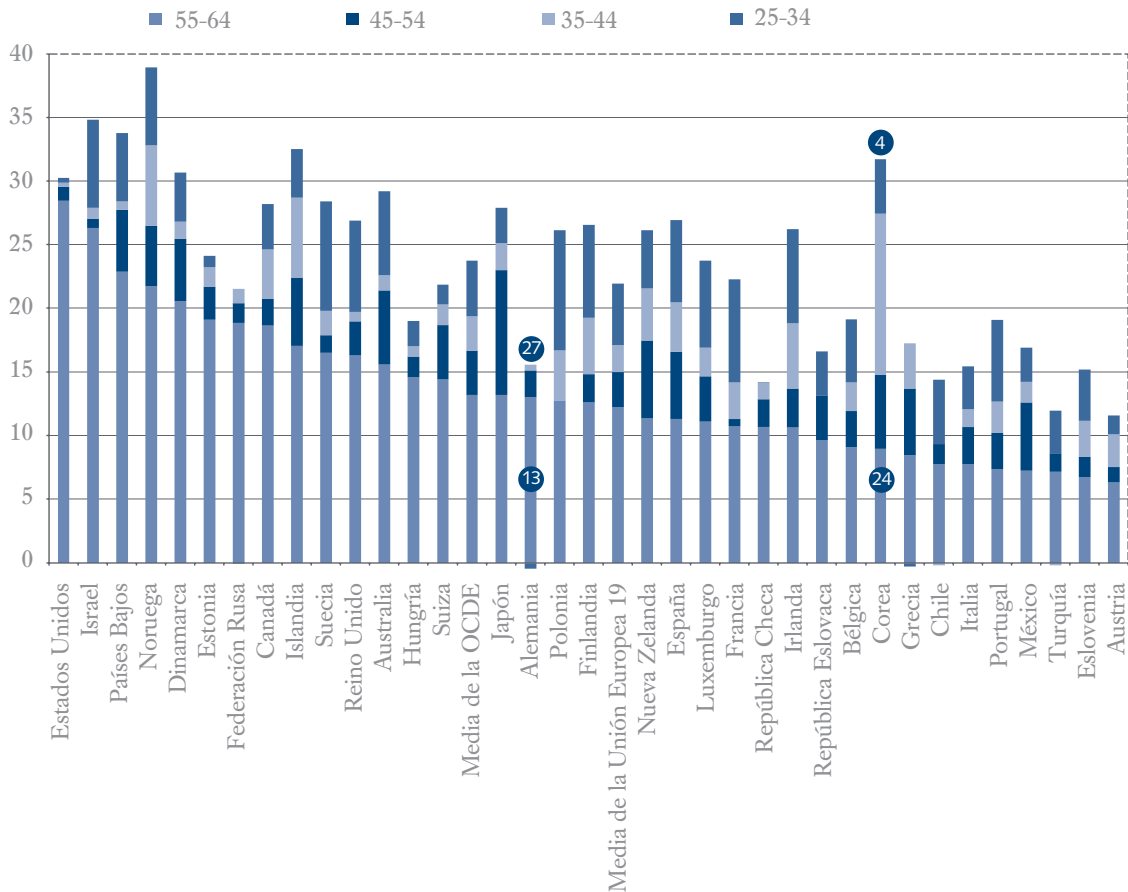


FIGURA 2. Aumento de las cualificaciones de nivel universitario en el año 2005.

En cuanto a la diferencia entre los sexos, si comparamos la generación que ahora tiene entre 55 y 64 años y la generación más joven, en la primera había una mayoría de hombres que obtenían la titulación universitaria en la mayor parte de los países. En España, en la antigua generación, ¿quiénes tenían una titulación universitaria? Principalmente

los hombres. Hoy en España, como en el resto del mundo, en la nueva generación las mujeres encabezan los altos niveles educativos. Así, pues, en el transcurso de un par de generaciones el mundo ha cambiado muchísimo en cuanto a la expansión de la educación, y las mujeres han sido uno de los motores de la demanda masiva de

cualificaciones universitarias. Este es el contexto en el que se produce la reforma educativa.

Me gustaría entrar ahora en el núcleo de esta reforma, un tema difícil de abordar. Cuando se crearon las primeras escuelas en la época medieval, era muy fácil la escolarización, porque básicamente estaba regida por la Iglesia. Los grandes académicos dictaban sus ideas a los más jóvenes y en eso consistía la educación, que de alguna manera era un proceso natural. Luego llegó la era de la industrialización, una era impulsada por la disciplina. Se había entrado en un mundo en el que repentinamente las máquinas dictaban las formas de trabajar. La pregunta era cómo mejorar a estos potenciales operarios para que tuviesen idea de los conceptos del tiempo y del espacio, de modo que fuesen compatibles con los nuevos paradigmas de la era industrial.

En esta época, en Europa, los gobiernos asumieron el control de la educación, y el criterio por el que se guiaban era establecer un marco disciplinario. Cuando se empezaron a crear las escuelas en Europa, la institución social más efectiva en términos de disciplina era el sector militar. La escuela seguía muchos de los parámetros militares: los chicos entraban a una misma edad, se les educaba en grupos pequeños, y estos paradigmas tienen aún mucha relevancia en los sistemas educativos. A veces no hemos logrado superar este tipo de aprendizaje e instrucción estandarizada para todos.

En el siglo XX empezaron a hacerse más complejos los procesos, la educación también comenzó a progresar gracias a la utilización de los ordenadores. Pero los principios de la educación no siempre variaban. Incluso con la tecnología cambiante, la educación permanecía igual, se aplicaba un mismo patrón para todos. El modelo imperante era que alguien se inventaba un currículo de asignaturas y cientos de miles de profesores tenían que aplicarlo. Este es el modelo de aprendizaje de las sociedades industrializadas que sigue predominando en muchos de los países más ricos del mundo.

Actualmente, la sociedad es distinta, pero los parámetros del sistema no han cambiado demasiado. Cuando hable de las reformas más recientes, veremos que últimamente hemos tratado de considerar las cosas desde otro punto de vista y que la visión moderna es que no podemos enseñar a las personas lo que deben hacer. No se trata de que nuestros jóvenes acumulen muchos conocimientos concretos, lo que se busca es que extrapolen lo que aprenden, que apliquen el aprendizaje que obtienen a otras situaciones en las que no se han encontrado antes.

En las pruebas de PISA no se pretende evaluar lo que los jóvenes han aprendido anteriormente, lo que se quiere medir es si pueden traducir ese aprendizaje y aplicarlo en ambientes completamente distintos. Hay quienes objetan: «Este sistema de evaluación es injusto, porque se examina a los chicos sobre cosas que nunca han estudiado antes, que nunca se les ha enseñado en el colegio». En cierto sentido, tienen razón,

es un procedimiento un tanto injusto, pero la vida también lo es. Cada día hemos de enfrentarnos a nuevas situaciones y problemas sobre los que no se nos ha enseñado nada en el colegio. La clave del éxito es poder utilizar lo que hemos aprendido y aplicarlo de manera creativa, no solo reproducir el conocimiento, sino crear conocimiento nuevo. Esa debe ser la educación del siglo XXI, no solamente tener acceso al conocimiento para medirlo e integrarlo, sino también crear nuevos tipos de conocimiento para las situaciones de la vida. Esto es lo que se nos exige cada día y lo que caracteriza la tercera etapa de la reforma que mencionaré.

Desafortunadamente no tengo datos de España, así que utilizaré los datos de Estados Unidos. Quiero mostrar cómo la demanda de destrezas cognitivas y manuales ha cambiado en estas últimas décadas. Si observamos el trabajo manual rutinario en las décadas de los sesenta y setenta, se habían construido muchas fábricas y se necesitaban operarios para cubrir los puestos de trabajo en esas fábricas. A partir de la década de los ochenta, estos empleos en los países industrializados se han hecho cada vez más automatizados y digitalizados, o se contrata en otros países a terceros que puedan hacer lo mismo a un menor precio. Se produce entonces una disminución en la demanda de trabajo manual rutinario (Figura 3).

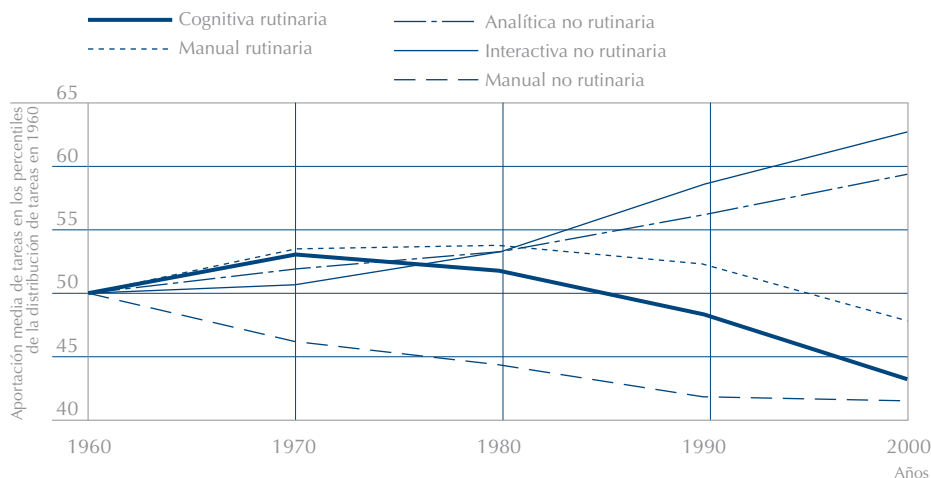
El trabajo manual no rutinario también ha sufrido un descenso. Se necesitan cada vez menos personas que trabajen con las manos en trabajos no rutinarios. Este hecho

ha quedado claramente establecido. Pero yo detecto aquí algo más. Tomemos como referencia el nivel de alfabetización de los siglos XIX y XX, y las destrezas cognitivas rutinarias que se valoraban entonces. Se trata del tipo de destrezas que tienen que ver con los procesos cognitivos rutinarios, que son fáciles de enseñar y fáciles de examinar en el colegio. Se trata del modelo tradicional de educación de la era industrializada: enseñar fragmentos de conocimiento que los estudiantes puedan reproducir. Ese es precisamente el campo que ha sufrido la mayor reducción en su demanda.

Cuando reflexionamos sobre la reforma educativa, lo verdaderamente importante, más que absorber una mayor cantidad de alumnos dentro del sistema, es entender cuáles son los cambios en las competencias que demanda ese sistema. La gran disminución de la demanda durante la última década no se ha producido en los trabajos que requieren destrezas manuales, sino en los que llamamos trabajos de clase media, es decir, los que requieren del uso de la mente, del cerebro, pero de una manera que puede digitalizarse, automatizarse. Las actividades cognitivas rutinarias se han hecho cada vez menos necesarias.

La educación del siglo XXI debe atender a las destrezas analíticas no rutinarias, enseñar a crear nuevo conocimiento, pensamiento científico, capacidad para resolver problemas, para generar nuevos aprendizajes y sintetizar los ya existentes, para utilizar el cerebro de una manera que no sea sustituible por un ordenador. La demanda de este tipo de

EVOLUCIÓN DE LA DEMANDA DE HABILIDADES EN EL MERCADO LABORAL: TENDENCIAS EN LA PROPORCIÓN DE TAREAS RUTINARIAS Y NO RUTINARIAS EN ESTADOS UNIDOS DESDE 1960



Fuente: Autor *et al.*, 2003; Levy y Murnane, 2006.

Nota: Los datos están agregados a 1.120 células de industria-sexo-educación por año y a cada célula se le asigna un valor que se corresponde con su clasificación en la distribución de tareas (calculada a partir de 1.120 células de tareas para 1960). Los valores señalados muestran la media ponderada con respecto al empleo de cada percentil asignado en el año indicado.

FIGURA 3. Cómo está cambiando la demanda de competencias en Estados Unidos desde 1960.

destrezas ha experimentado un gran aumento. Las hemos denominado destrezas interactivas no rutinarias, y su valor es cada vez mayor, al menos en nuestros mercados y en nuestros sistemas. En esta última década de reformas, y en el trabajo que se ha hecho para medir esas destrezas, podemos observar cambios drásticos en cuáles se consideran importantes. Es preciso también entender cómo se ha adaptado el sistema educativo a estas situaciones cambiantes, sobre todo en términos de demanda.

La pregunta que nos planteamos ahora es ¿cómo se mide el éxito de la educación, cuáles son los criterios de éxito? En este sentido me gustaría resaltar algunos resultados del proceso PISA, simplemente para recordar una de las alternativas que siempre se adoptan en evaluaciones de esta naturaleza, donde se mide la calidad promedio del sistema educativo. Cualquiera que haya abierto un periódico, habrá advertido ese esfuerzo por alinear los sistemas educativos. El Informe PISA se basa

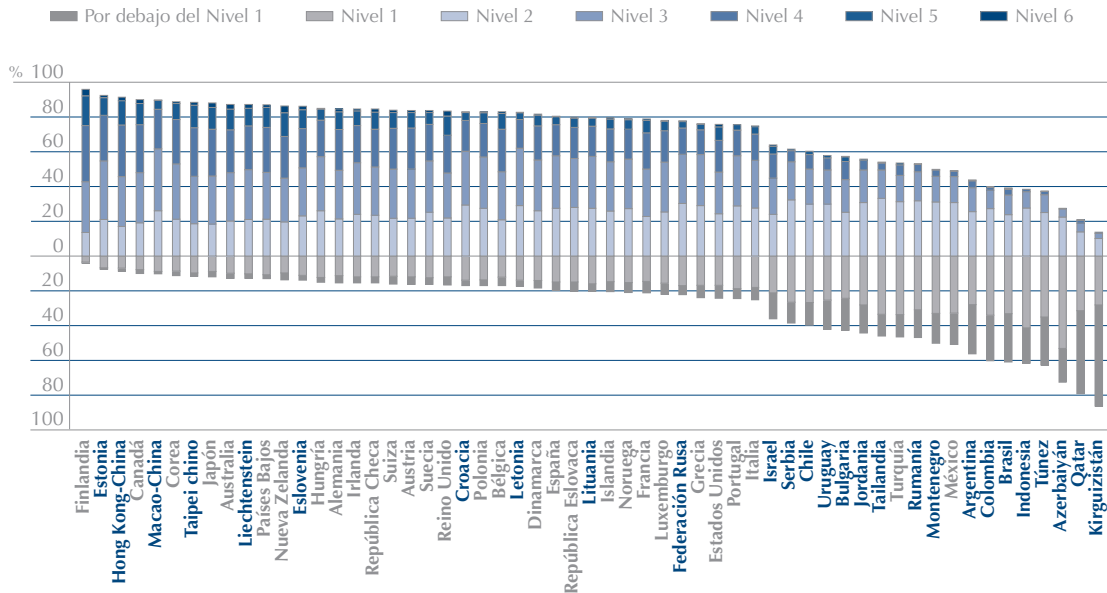
en evaluaciones a chicos de 15 años para ver cuál es el resultado promedio (Figura 4).

Examinemos las características de países como Finlandia, Canadá, Estados Unidos y Japón. Algunos son modelos de éxito y vamos a analizar cuál es la fuerza que los impulsa. Hay un grupo de países que tienen alumnos con altos niveles de destreza. Por ejemplo, un país como Nueva Zelanda tiene una proporción de alumnos con graves dificultades en áreas de ciencia, pero también muchos alumnos que a

los 15 años utilizan conocimiento científico muy avanzado, que pueden distinguir sus propias creencias de las pruebas científicas y utilizar estas de manera constructiva.

En un país como Finlandia el éxito consiste en que no fracase ningún alumno. Para conseguir unos altos niveles de rendimiento hay que prestar atención a todos los alumnos en el aula y a todos los centros del país. No es la cifra media lo que hace que Finlandia sea tan especial, sino la capacidad del sistema de

PORCENTAJE DE ALUMNOS EN CADA NIVEL DE APTITUD DE LA ESCALA DE CIENCIAS



Los países están clasificados en orden descendente según el porcentaje de jóvenes de 15 años en los Niveles 2, 3, 4, 5 y 6. Fuente: Base de datos OCDE PISA 2006, Tabla 2.1a.

FIGURA 4. Porcentaje de alumnos en cada nivel de aptitud en la escala de ciencias (Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana, página 55).

producir un éxito predecible. Cada centro reproduce solo un 4 % de las variaciones entre centros.

También Japón y Canadá son países que destacan. Cuando la OCDE hace una valoración de la lectura en algunos alumnos, ¿cómo sabemos que esta destreza es verdaderamente importante para el éxito de las personas? Hablo de lectura y no de ciencia, puesto que la lectura es la destreza básica más representativa a la hora de medir el éxito.

En Canadá se tomaron como muestra 30.000 estudiantes de 15 años de edad, no solo para hacerles los test de nivel de lectura, sino también para verificar qué ocurría cuando

hacían la transición de la escuela al trabajo. ¿Qué les pasaba a los jóvenes canadienses cuando tenían 19 años? Si hubieran alcanzado el nivel 2 en el test de lectura del año 2000 cuando tenían 15 años, al cumplir los 19 tendrían el doble de posibilidades de pasar a la educación superior. Básicamente, poder superar el nivel 1 de habilidades de lectura era un paso muy importante para poder acceder a la educación superior. Y esto después de tomar en consideración el contexto social, el lugar de residencia, los ingresos y la educación familiar, entre otros factores. Estos resultados revelan el verdadero valor que tiene la competencia lectora a la hora de medir el éxito en el futuro (Figura 5).

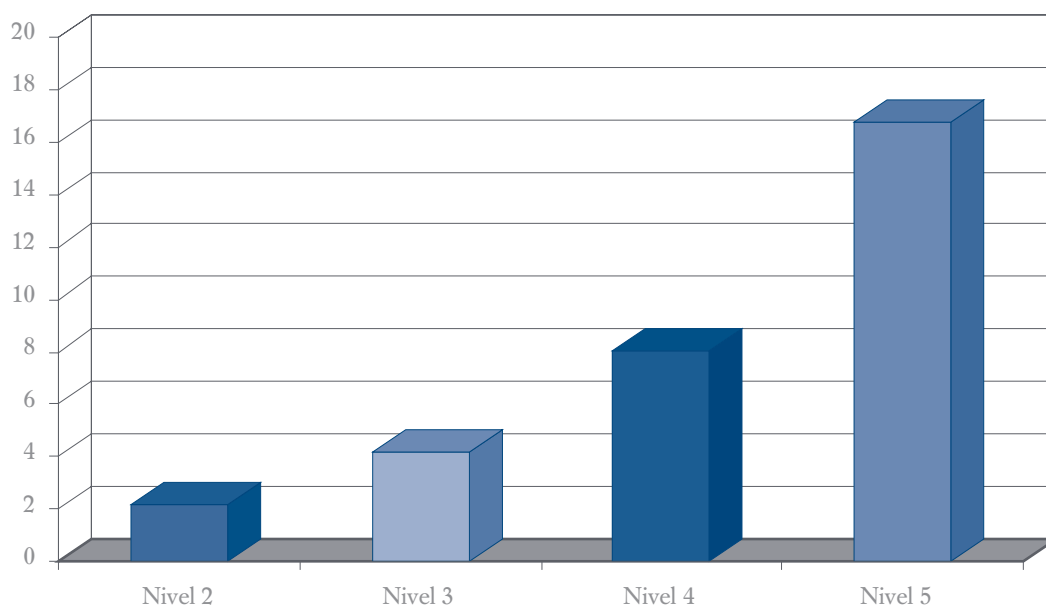


FIGURA 5. Mejora de perspectivas del alumnado de 19 años, posterior a la Educación Secundaria, con relación a la competencia lectora a la edad de 15 años (Canadá).

Los jóvenes de 15 años que han llegado al nivel 3 del test de PISA, al cumplir los 19 años tienen cuatro veces más posibilidades de haber pasado a la educación superior. Los que alcanzan el nivel 4 duplican esas posibilidades y los del nivel 5 tienen hasta dieciséis veces más posibilidades de acceder a profesiones especializadas.

Conseguir que los alumnos superen esos niveles básicos de competencia lectora posiblemente sea el campo más importante de cualquier reforma. Pero, además de la distribución de los resultados, que es un criterio fundamental para el éxito, hay otro que tiene que ver con la equidad. En algunos países, el éxito de los sistemas de educación está vinculado con la moderación del impacto social. El trasfondo socioeconómico produce una gran diferencia en el éxito de los alumnos, lo cual significa que en los sistemas de educación no se aprovecha el potencial de las personas en su totalidad.

Si los padres no dedican mucho esfuerzo a la educación de sus hijos, si no tienen bastante dinero o no han recibido ellos mismos una buena educación, evidentemente sus hijos no evolucionarán favorablemente. Pero si este efecto es diferente entre países, entonces se trata de un gran estímulo para la reforma, puesto que sugiere que es posible conseguir la equidad en cuanto se modera el impacto social.

Destaco el sistema educativo de determinados países para ver cuál es la base de su éxito. Finlandia, Japón y Canadá no solamente obtienen buenos

resultados por término medio, sino que también están moderando las disparidades socioeconómicas. Son países que han logrado movilizar el potencial que tienen. El modelo educativo de Alemania, en cambio, también funciona bastante bien por término medio, pero a expensas de grandes disparidades. Francia y Estados Unidos no arrojan tan buenos resultados y todavía siguen teniendo fuertes disparidades. En el caso de España podemos decir que los resultados de equidad están en un terreno intermedio. Italia es un país que obtiene resultados bastante uniformes, tiene equidad, pero a expensas de la mediocridad. Vamos a utilizar este aspecto como el último criterio para medir las reformas y para apreciar la calidad y la distribución de resultados.

Analicemos el éxito de Polonia, un país que ha mejorado mucho en sus resultados. Siempre hablamos de Corea, Finlandia y otros países que están muy por delante del resto. Ahora quiero señalar los resultados de un país cuyo sistema educativo no funcionaba tan bien en el pasado y que ha experimentado mejoras enormes. En Polonia, toda la población de 15 años de edad, en un periodo de seis años, avanzó 28 puntos en la escala PISA de lectura. Esto equivale más o menos a tres cuartas partes de un curso escolar. ¿Qué se hizo en Polonia para conseguir este éxito tan notable en su sistema educativo?

Se hicieron varias cosas. Por un lado, parte de la reforma afectó al profesorado. El objetivo era lograr que los profesores trabajaran de manera más constructiva con los

alumnos de menor rendimiento. Era evidente para todos los implicados que la calidad del sistema educativo no podía sobrepasar la calidad del profesorado. En consecuencia, muchos de los esfuerzos se dirigieron a crear mejores sistemas de apoyo a los profesores, de manera que fuesen más responsables en su trabajo. Parte de la reforma fue estructural. Tradicionalmente, Polonia tenía un sistema de educación muy estratificado. A los niños de peor rendimiento se les enviaba a centros de alumnos menos eficientes. En este punto el cambio fue muy importante. Los sistemas más integrales tenían centros mucho más flexibles, y esto trajo como consecuencia un declive fortísimo en la variación de resultados observada entre centros.

Así, el primer resultado de la reforma fue una menor variación en el rendimiento escolar. Pero ¿cómo saber realmente si había mejorado el nivel de rendimiento? La mejora en los resultados se debe a que Polonia tuvo mucho éxito al reducir la proporción de alumnos que rendían mal. Antes de la reforma, tres cuartas partes de esos alumnos acababan en centros de formación profesional de bajo nivel. Era muy fácil para los profesores resolver sus problemas pasándoselos a otros. Si un centro tenía alumnos con mal rendimiento, los enviaba a otro centro y problema resuelto.

Después de la reforma, estos centros ya no existían, de manera que los profesores tenían que abordar esos problemas dentro de sus propios centros. Los sistemas de apoyo al profesorado estaban diseñados de un modo muy inteligente para ayudar a afrontar

la variabilidad en el rendimiento escolar. Los datos de PISA son también un reflejo del rendimiento nacional. La reforma fue atacada con vehemencia: se objetaba que se trabajaba mucho con los alumnos de menos rendimiento, pero ¿qué pasaba entonces con los alumnos que sí rendían favorablemente? Muchos padres alegaron que sus hijos padecerían las consecuencias de una atención desigual.

Sin embargo, si se analizan los datos de 2006, eso no ocurrió. Por el contrario, los resultados mejoraron aún más y aumentó la proporción de alumnos con un buen rendimiento. Solemos decir que la reforma tarda 10, 15 o 20 años en conseguir resultados. No obstante, un país como Polonia, pobre en relación con los demás países europeos, consiguió esos resultados en seis años. No sabemos bien cuáles son los mecanismos que vinculan los resultados a las reformas aplicadas, pero podemos comprobar que es posible conseguir que avance el sistema educativo de forma considerable. Uno no sabe si lo que hace va a traducirse en un mejor nivel de rendimiento, pero en este caso podemos constatar que todo cuanto se hizo en Polonia en los años 1999, 2000 y 2001 se tradujo en importantes mejoras en el rendimiento.

Pasemos a Finlandia, un país cuyo sistema educativo presenta un nivel de alta calidad y se caracteriza por la capacidad de sus responsables de pensar de manera estratégica, de planificar a nivel local. Una de las cualidades más sorprendentes del sistema educativo finés es que no solamente deja

la planificación en manos del Ministerio de Educación, sino que tiene la capacidad de implicar a todos los profesores y a todos los centros en el desarrollo estratégico del sistema de educación. Este es un fenómeno reciente, pues en los años setenta Finlandia tenía el mismo modelo educativo común a la mayor parte de los países europeos. El sistema actual se ha creado haciendo que cada centro asumiera una responsabilidad y debatiera sobre qué significaban los estándares nacionales en el contexto local. La idea de subsidiaridad es muy importante en el contexto finlandés.

Los estándares educativos de Finlandia no son prescriptivos, no se dice a los profesores qué es lo que tienen que enseñar. Pero está muy claro lo que significa un buen rendimiento y lo entienden del mismo modo los padres, los alumnos y los profesores. En Finlandia se presta mucha atención a la justicia social, a la igualdad, pero también hay mucha competitividad, especialmente cuando llega el momento de captar profesores. Los centros educativos finlandeses contratan como profesores a los mejores universitarios recién titulados. No ofrecen salarios demasiado altos, pero sí un entorno de trabajo atractivo para captar a los mejores que quieran desarrollar el sistema. Porque a los profesores finlandeses no se les exige implantar el sistema que han inventado otros, sino definir los sistemas de educación y los planes de estudios. Para ello gozan de mucha confianza y de gran autonomía, a la vez que existe una fuerte vigencia de lo que podemos denominar rendición de cuentas lateral.

Mientras que en Inglaterra, por ejemplo, predomina la rendición de cuentas vertical: alguien hace un examen y después alguien lo juzga, en Finlandia existe un sólido sistema de rendición de cuentas lateral. En la educación integral no se resuelven los problemas de diversidad con estratificación, se resuelven haciendo que todos los alumnos puedan rendir cuentas claramente junto con los profesores. El hecho de que en Finlandia los profesores tengan que trabajar juntos para crear el plan de estudios ha sido crucial en los últimos cinco o seis años, porque han sido incluidos en el proceso de desarrollo curricular, tienen que colaborar, pues no hay nadie que haga ese trabajo por ellos. En Finlandia siempre han tenido mucha fuerza las comunidades locales, pero también ha habido cada vez más colaboración entre centros. Y el profesor no es la última persona en esta cadena, sino que es un profesional que define todos los temas referidos a la educación, una persona que tiene mucha responsabilidad. Claro que existen los test individuales, pero no son los motores del proceso.

En un plan de estudios fijo es muy difícil introducir la cooperación entre profesores y centros. Para mejorar esta cooperación e incorporarla al sistema educativo finlandés, para mejorar los estándares en la formación del profesorado, hubo que entablar una lucha muy dura y realizar grandes esfuerzos. Así, por ejemplo, en Finlandia todos los profesores tienen una titulación de máster, la docencia es una profesión muy selectiva,

nueve de cada diez solicitantes no logran ganar la plaza, se lleva a cabo mucha evaluación y valoración, pero de una manera positiva, y se desarrolla mucho trabajo en equipo.

Lo que siempre me ha impresionado de Finlandia es que los legisladores no dicen que la situación es muy buena y no hay que mejorar, sino que constantemente dedican muchos esfuerzos para superarse.

Ahora bien, ¿cuáles son las amenazas de cara al futuro para el éxito actual del sistema educativo? Ya he señalado que para el sistema finlandés es muy importante reclutar a los mejores profesores, pero el mercado laboral se está haciendo cada vez más competitivo y atraer a profesores cualificados es cada vez más difícil, puesto que la demanda de mano de obra altamente cualificada está aumentando muy rápidamente. La pregunta que cabe plantearse es cómo puede permanecer un profesional competitivo, no solamente desde el punto de vista del salario, sino desde el punto de vista de otros empleos, y cómo se puede mantener la flexibilidad del sistema educativo a la vez que se garantiza que este sistema no solo funcione bien en el presente, sino también siga teniendo éxito en el futuro.

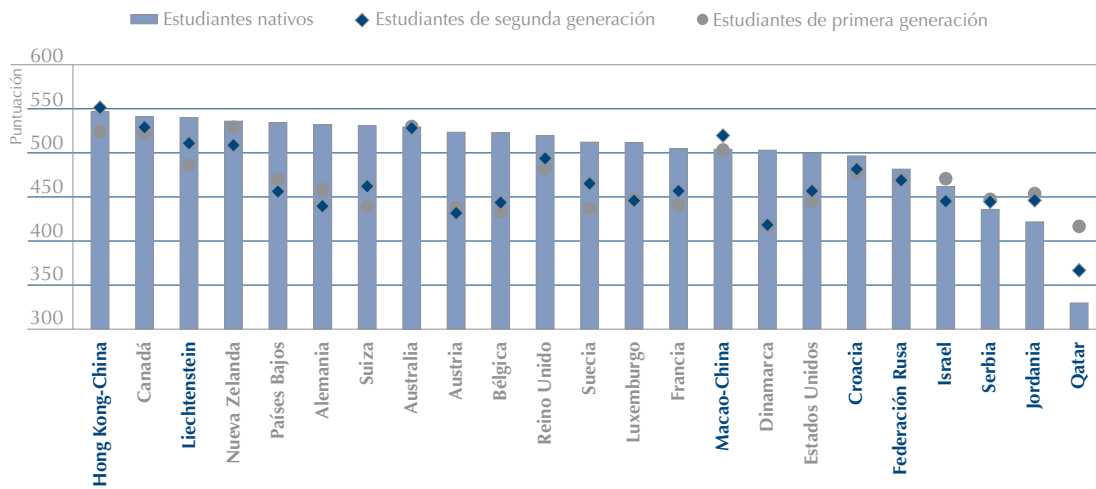
El caso de Canadá es más difícil de analizar, puesto que hay en este país once sistemas de educación. A diferencia de otros países, no hay en Canadá un único sistema que sirva de motor, sino que cada una de las provincias obtiene un rendimiento bastante bueno. Después de la publicación de los

resultados de PISA se llevaron a cabo grandes esfuerzos por cambiar la dirección y también por producir fusiones para mejorar la colaboración. Los legisladores observaron que, por término medio, la situación de la educación era bastante buena, pero que todavía había una enorme variabilidad en el rendimiento de los centros. Y se preguntaron ¿cómo se puede abordar este tipo de variabilidad para reforzar el trabajo y la colaboración con los padres?

Sabido es que los padres y el contexto socioeconómico de la familia desempeñan un papel muy importante en la educación de los hijos. Canadá tiene una importante población inmigrante y el reto consiste en atraer a los padres que la conforman. La inmigración en este país es muy selectiva, solamente se acepta a los mejores, a la gente que tiene dinero o cualificaciones. Pero no existe ninguna certeza que pueda garantizar el éxito de los hijos. En muchos países europeos, los hijos de los inmigrantes, aunque reciban una buena educación, no rinden bien (Figura 6). La política de inmigración no es, por lo tanto, una garantía para conseguir el éxito en la integración. Sin embargo, Canadá consigue la integración mediante la participación de los padres tanto en actividades sociales como en procesos de instrucción.

Otros aspectos que merecen destacarse en el sistema educativo de Canadá son la eliminación de cursos hasta el noveno año para conseguir una mayor flexibilidad; un mejor control del gasto en educación; y la utilización de indicadores para evaluar las diferencias de rendimiento entre provincias.

RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS EN LA ESCALA DE CIENCIAS POR SU ESTATUS INMIGRANTE



Nota: Esta figura solo incluye a países al menos con un 3 % de alumnos de primera y segunda generación. Los países están clasificados en orden descendente según el rendimiento de los alumnos nativos.
Fuente: Base de datos OCDE PISA 2006, Tabla 4.2a.

FIGURA 6. Rendimiento de los alumnos en la escala de ciencias por su estatus inmigrante (*Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, página 185)

Vamos a examinar el caso de Alemania. Con la introducción de estándares nacionales se han logrado avances en los resultados de PISA. En el pasado había un plan de estudios muy prescrito, se decía a los alumnos lo que debían hacer, pero no estaba muy claro cuáles tenían que ser los resultados del aprendizaje de los alumnos. Muchos adujeron que se trataba de un sistema de educación federal. Pero la presión pública para que se crease un conjunto único de directrices nacionales era tan fuerte que finalmente no quedó más remedio que convocar una reunión de los distintos estados del país para

definir las normas de educación. Cuando se conocieron los primeros resultados de PISA en 2001, se realizaron esfuerzos concretos, de modo que en 2003 y 2005 se aplicaron las nuevas directrices. Algunos indicadores revelan que actualmente no se establece de manera tan rígida que los alumnos deben hacer lo que dicen los profesores.

Se ha reforzado también la educación temprana. En el pasado, la educación infantil se percibía más bien como cuidados fuera del hogar, ocuparse de los niños cuando las madres trabajaban. Actualmente la misión

de la educación se ha extendido a esta etapa temprana. Durante este cambio algunos se sentían muy escépticos, y tal vez este escepticismo haya desaparecido actualmente, porque existe una clara tendencia a integrar cada vez antes a los niños en el proceso educativo. Así se ha establecido claramente que, si los niños no logran las competencias lingüísticas a una edad temprana, sus probabilidades de tener éxito en la educación serán menores.

Quiero destacar dos áreas en las que el Informe PISA ha introducido un cambio de paradigma:

- La participación escolar desde una edad muy temprana, un cambio drástico que en algunos países ha mejorado incluso el derecho de acceso al sistema educativo.
- La ampliación del horario escolar, medida que en algunos países fue muy controvertida, porque se objetaba que mandar a los chicos todo el día al centro quitaba tiempo a los padres. Actualmente ya existe un acuerdo y se entiende que esa ampliación mejora las posibilidades del alumno, en cuanto que los planes de estudio no podían cumplirse en medio día de clases, con lo que muchos alumnos se encontraban en desventaja y se producía una pérdida de sus talentos.

Los alemanes han introducido también un sistema nacional de información y de medición independiente, que ha sido una de las respuestas para conocerse a sí mismos y

para tratar de entender la salud del sistema educativo: cuáles son sus puntos fuertes y débiles dentro de un marco que se define fuera del centro. Esto ha sido relevante en Alemania porque el 50 % de la variación en el rendimiento de los estudiantes se producía entre distintos centros. En Finlandia apenas un 4 % de las variaciones están relacionadas con el centro, el éxito es sistémico, mientras que en Alemania hay escuelas o centros deficientes, y al introducir un sistema de responsabilidades nacional e independiente se pretendía reducir esas disparidades.

Es pronto para evaluar este fortalecimiento de la investigación empírica, pero lo importante es resaltar que las reformas en Alemania no se basan en grandes ideas, sino en ideas que ya habían sido aplicadas, tal vez no de manera perfecta, y que al menos han generado mucha movilización. Tal vez por primera vez existe un consenso nacional de que estos aspectos son importantes y hay una menor politización que en el pasado, grave impedimento que afectaba considerablemente a las perspectivas de éxito.

En el caso de Inglaterra, cuando se publicaron los resultados de PISA, se destinó una mayor inversión a la educación estatal y se insistió mucho en la educación de los niños en sus primeros años. En el año 2000, cuando se llevó a cabo la primera prueba de PISA, casi no existía en Inglaterra la escolarización temprana, la participación de niños en Educación Infantil estaba por debajo del 30 %, mientras que ahora hay más de un 80 % de niños escolarizados en esta etapa.

Por otra parte, en Inglaterra el sistema de responsabilidades y de jerarquías es muy vertical. Hay quienes se han dado cuenta de que solo la responsabilidad en el desempeño escolar no es suficiente. Se puede ampliar o reducir el número de alumnos en un aula, pero esto no cambia demasiado los resultados. Entonces se aplican las innovaciones que se han demostrado útiles en los centros que han tenido éxito, para tratar de emular sus resultados. También se está prestando apoyo a los centros dándoles un plazo razonable para una evolución, con un proceso de evaluación riguroso, en el que se visita cada centro y, si el centro no cumple con los objetivos nacionales, se establece un patrón para mejorar el rendimiento, basado en sanciones e incluso en cierre de centros, todo ello sustentado en mediciones objetivas.

Selecciono estos países no solo porque tengan buenos resultados en las pruebas de PISA, sino porque también representan distintos modelos, ideas y conceptos de reforma. En Holanda, el gobierno ha llegado a la conclusión de que la reforma debe ser dirigida por el Estado. Actualmente, la mayoría de los centros son privados y tienen la responsabilidad de desarrollar el sistema educativo. Si un grupo de padres, por ejemplo, treinta por poner un número concreto, se reúnen para abrir un centro, pueden hacerlo si cumplen con las normas y directrices mínimas para operar. Este sistema suscita un gran interés, no se trata solo de las escuelas o de la Iglesia, sino de muchas iniciativas privadas que han prosperado con sus propios recursos financieros y sus propias políticas de personal.

En Holanda se hace también mucho hincapié en atraer, desarrollar y retener al buen profesorado, así como en estrechar la relación entre la financiación y el rendimiento. Se mantiene la tendencia a financiar a los centros que obtienen mejores resultados, pero puede que aquellos que tienen mejores resultados caigan en la tentación de atraer solo a los mejores estudiantes. No solo se financia el buen rendimiento, sino que se apoyan los retos a los que tienen que enfrentarse los estudiantes. Así, los centros que acogen a estudiantes inmigrantes gozan de un plus de financiación.

En un sistema como el holandés, la autoevaluación es fundamental, porque tiene muchos centros privados y un grado mínimo de control gubernamental. Esto se ha resuelto con una sólida cultura de inspección, con la capacidad de realizar evaluaciones constructivas, ya que a veces la inspección de centros tiene una connotación muy negativa. En Holanda, sin embargo, y tal vez en Bélgica, que sería otro ejemplo, esta cultura de inspección escolar es constructiva y necesaria.

Si nos fijamos en el ejemplo de Suecia, comprobaremos que es probablemente el país que más ha descentralizado su sistema educativo dentro de los países de la OCDE. Algunos afirman incluso que lo ha descentralizado demasiado. En el pasado, el rendimiento en Suecia era muy homogéneo, mientras que ahora van surgiendo disparidades. Uno de los cambios que se han

puesto de manifiesto entre los años 2000 y 2006 es que ha habido un aumento de las diferencias entre distintos centros. Para medir el rendimiento de un centro se utiliza un sistema de calificaciones estándar, de manera que los criterios de éxito son objetivos, es decir, un profesor no es bueno si tiene algunos alumnos buenos, tiene que cumplir con algunos criterios de desempeño.

También se ha incrementado en Suecia la libertad de los centros para interpretar y contextualizar de manera individual el plan de estudios nacional. No se trata de cambiarlo, sino de adaptarlo a las condiciones del centro en la aplicación. El aspecto más controvertido ha sido cómo se mide esto al distribuir los recursos, pues cada vez más centros y autoridades locales tienen la capacidad de aceptar o de utilizar los recursos como mejor lo consideren. En la distribución de los recursos, los centros pueden decidir, por ejemplo, cuánto pagan al profesorado. Supongamos que hay un centro que necesita urgentemente un profesor de matemáticas, pero no tiene presupuesto para pagarlo, puede entonces decidir que se adjudicará más dinero a las partidas del profesorado. O el caso inverso, si hay una gran oferta de profesores, el centro puede entonces decidir que se gastará ese presupuesto en la compra de ordenadores o libros.

En el pasado nadie pensó que esto podría suceder en un país como Suecia, que tenía un sistema muy estandarizado y muy rígido. Pero este sistema de compensación financiera en los centros ha sido diseñado en

colaboración con los sindicatos, que finalmente entendieron que hacía falta una mayor flexibilidad para mejorar el estatus del profesorado. Una parte muy importante de la reforma en Suecia ha sido la cooperación entre el gobierno y los sindicatos para aprovechar mejor esta circunstancia en favor de la profesión docente.

Japón destaca por la coherencia de sus políticas educativas y su desarrollo a largo plazo. Parece contradictorio, un desarrollo estratégico a largo plazo en el marco de una coherencia de políticas. Pero los profesores en el aula saben que lo que se diga hoy tendrá validez en un plazo de cinco a diez años. Dentro de cinco años no van a experimentar una contradicción con lo que enseñan ahora. Si se asume la reforma, se traduce en la práctica en el aula, y así los datos sobre los profesores en el Informe PISA muestran que confían en la reforma, es decir, se comprometen en su aplicación y participan en el desarrollo de los planes de estudio. Los profesores en los distintos centros trabajan en la concepción de los planes de estudio. El resultado es un alto rendimiento del sistema educativo en general, impulsado por la participación del profesorado en el diseño de esos planes.

Otro aspecto digno de ser destacado es el sentido de la responsabilidad de los centros educativos japoneses: hay centros que pueden tener 2.000 alumnos y su director conoce el nombre de cada uno de ellos, asimismo los profesores conocen los puntos fuertes y débiles de cada estudiante. Profesores

y alumnos tienen fe en el sistema, que no se basa en la repetición, como sucede en España. No hay que pedir a los alumnos que repitan las cosas una y otra vez, sino que aprendan a resolver situaciones.

En Japón existe un debate nacional sobre la reforma educativa, debate que me parece muy constructivo. Probablemente el mayor reto del sistema educativo es estimular y mejorar la motivación del estudiante para que siga aprendiendo.

Otra medida que se ha aplicado en Japón es la introducción de una evaluación nacional, no tanto del objetivo de la reforma como de su aplicación. La evaluación trata de determinar si se han logrado los objetivos propuestos. Al final cada grupo de trabajo produce su propio DVD.

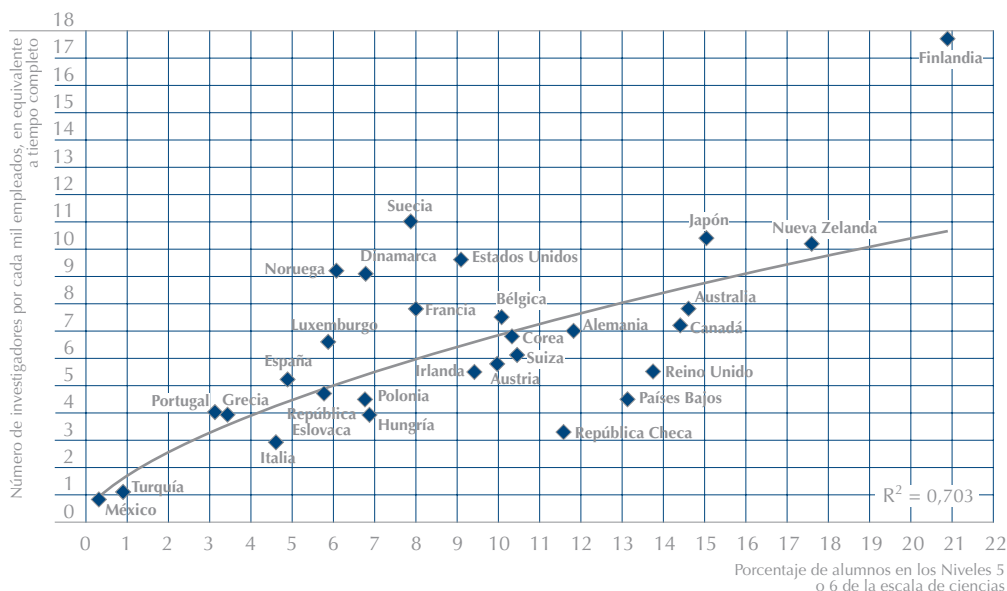
Un estudio comparativo americano llega a la conclusión de que la superioridad de la cultura de aprendizaje japonesa es indiscutible (Figura 7). Desde el punto de vista occidental es sorprendente que, al menos en grupo, los alumnos japoneses muestran mayores destrezas para resolver problemas y su interés en aprender es mucho más marcado que en otros sitios. Menos alumnos se quejan de estrés, depresión y problemas psicosomáticos, con respecto a Alemania, por ejemplo. Y eso que en Japón el día escolar es mucho más largo y hay treinta y tres días lectivos más que en Alemania.

Con los datos que he mostrado me interesaba sobre todo señalar que se han producido muchos cambios y muchas mejoras en la educación. No queremos que los sistemas educativos vayan bien únicamente en promedio, queremos que los buenos resultados se reflejen en cada estudiante en particular. Queremos que lo que está sucediendo en Canadá o en Finlandia ocurra también en todo el mundo.

En cuanto a la forma de concebir la reforma, los conceptos y las iniciativas son muy diferentes en los distintos países, pero todos tienen puntos en común muy importantes. La mayoría de los sistemas educativos de éxito tienen estándares universales muy sólidos para todos los alumnos y tienen buenos sistemas de apoyo. Dar la iniciativa a los centros ha conseguido grandes avances, pero también hay que promover la conciencia de cuáles son los factores que contribuyen al éxito escolar.

Los sistemas exitosos son muy flexibles, muy personalizados dentro de un sistema muy abierto, y en este sentido se pueden apreciar grandes desarrollos y esfuerzos en todo el mundo. Todavía es pronto para saber hasta qué punto esos esfuerzos tendrán repercusión, pero al menos la dimensión de la comparación internacional es un gran avance para lograr mayores progresos en el área de la educación.

MEJORES EJECUTANTES EN LA EVALUACIÓN PISA E INTENSIDAD DE INVESTIGACIÓN EN CADA PAÍS



Fuente: OECD Main Science and Technology Indicators 2006, OECD, París, Tabla2.1a.

FIGURA 7. Rendimiento en ciencias a los 15 años e intensidad de investigación en cada país (Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana, página 57).

Obsérvese el lugar destacado que ocupan Finlandia, Suecia y Japón.

Las grandes reformas escolares en España: logros y retos pendientes

Manuel de Puelles

Catedrático de Política de la Educación de la UNED

Las grandes reformas escolares en España: logros y retos pendientes

¿Cuántas reformas escolares pueden contabilizarse en España en los últimos doscientos años?

Innumerables, incontables reformas. Sin embargo, reformas que afecten a la raíz profunda del sistema educativo, a su estructura institucional, a sus valores y a sus relaciones con el sistema político, social o económico, no ha habido, en mi opinión, más que tres. En primer lugar, la reforma que en el siglo XIX configuró un sistema público de educación; el instrumento empleado para ello fue la ley de 7 de septiembre de 1857, llamada ley Moyano en honor al ministro liberal que la impulsó. En segundo lugar, la reforma que en el siglo XX modificó profundamente la estructura de ese mismo sistema educativo; el instrumento fue la ley de 4 de agosto de 1970, la ley general de Educación. En tercer lugar, la reforma que se produjo veinte años después para ajustar de nuevo ese sistema a una sociedad democrática inmersa en un hondo proceso de transformación; el instrumento fue la ley de 3 de octubre de 1990, la ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

1. La reforma liberal: ¿una escuela primaria para todos?

La reforma de 1857, aunque transformó el aparato escolar del Antiguo Régimen, introduciendo en nuestro país la modernidad, no fue estrictamente innovadora: Claudio Moyano se limitó a consagrar en una norma

con rango de ley un largo proceso de reforma educativa que había comenzado en 1812 con las Cortes de Cádiz y que terminaba ahora con la publicación de esta ley. Fue, sin embargo, una norma centenaria que dio estabilidad al nuevo sistema educativo, un sistema acuñado por el liberalismo moderado español.

Tampoco aquí el proceso fue estrictamente innovador. En realidad los liberales se limitaron a recoger el gran proyecto que la Revolución Francesa llevaba en su seno, un modelo radicalmente distinto del que existía en el Antiguo Régimen. El modelo tenía los siguientes rasgos: una enseñanza fundamentalmente pública, esto es, abierta a todos, no solo a los estamentos privilegiados de la nobleza y el clero; una enseñanza secular, es decir, pensada para atender las necesidades de la sociedad y no de la Iglesia; una enseñanza articulada en tres niveles –primaria, secundaria y superior–, niveles que ahora se formalizan y se consolidan; por último, una enseñanza organizada y controlada principalmente por el Estado (este es probablemente uno de los aspectos más novedosos, si lo contraponemos al Estado del Antiguo Régimen que se inhibía o apenas intervenía en los asuntos de la educación). En este modelo subyace a su vez una concepción que asignaba a la educación un doble contenido: de una parte, un contenido mínimo que había que ofrecer a todos –la enseñanza primaria–, y, de otra, un contenido máximo que solo era extensivo a unos pocos

–las enseñanzas secundaria y superior–. El resultado fue un sistema educativo de estructura bipolar que dividía a la población en dos bloques, uno, mayoritario, integrado por las clases populares, que recibían la instrucción elemental, y otro, minoritario, formado por las llamadas «clases acomodadas», que accedían al bachillerato como vía propedéutica para la universidad. El modelo primaba la formación de las élites sobre la instrucción de la población.

La ley Moyano, al abrir la instrucción elemental a toda la población, supuso un avance respecto del Antiguo Régimen, pero su aplicación dio lugar a graves insuficiencias: con mayor o menor acierto facilitó a las élites el acceso a las enseñanzas secundaria y superior, pero la promesa de una enseñanza elemental para todos quedó incumplida. A finales del siglo XIX había dos millones y medio de niños y niñas sin escolarizar; en 1931, implantada la II República, la herencia de la Monarquía suponía algo más de millón y medio de niños sin escuela; en las postrimerías del franquismo, en 1969, el Libro Blanco para la reforma educativa arrojaba casi un millón de niños en la calle, sin puesto escolar alguno. El legado que recibió la democracia fue justamente el problema endémico de la desescolarización.

2. La reforma educativa de 1970 y la ruptura de la estructura bipolar

El hondo proceso de democratización de la educación, iniciado en la segunda

posguerra mundial, llegó a España en la década de los años sesenta, pero fue un mérito de Villar Palasí, a pesar de todas las limitaciones y fracasos de su política educativa, haber comprendido que el sistema educativo español no se correspondía con las necesidades de la sociedad española. La ley de 1970 fue la respuesta a una demanda creciente de extensión de la educación y a los requerimientos de una sociedad dinámica, urbana e industrial que poco o nada tenía que ver con la atrasada sociedad rural y agraria a la que respondía la ley Moyano. El derecho a la educación adquiere ahora un contenido máximo, aunque su implantación efectiva será obra de la restauración democrática iniciada en 1977.

La ley general de 1970 impulsó un proceso profundo de reforma que cosechó éxitos importantes: estimuló, como no se había hecho hasta entonces, la demanda social de educación, creando la conciencia pública del «problema de la educación»; sentó las bases para acabar con la cuestión endémica de la escolarización; se acometió la empresa de la gratuidad de la educación básica; fortaleció el papel del Estado como agente responsable de la educación; impulsó la renovación pedagógica de la enseñanza; incluyó por vez primera la preocupación por el rendimiento educativo, sin duda porque sus autores eran conscientes del gran déficit de calidad existente en el franquismo, y afirmó, en un régimen férreamente centralizado, la necesidad de la autonomía de los centros docentes. Es verdad que algunas de estas políticas quedaron en el papel –por ejemplo,

el rendimiento escolar o la autonomía de los centros– y que otras no alcanzaron pleno cumplimiento –la escolarización, a pesar del gran esfuerzo realizado arrojó en 1975 un déficit funcional de 800.000 puestos, es decir, había un alumnado escolarizado en aulas habilitadas, con dobles y triples turnos, etc., mientras que la gratuidad apenas fue algo más que una ayuda al precio.

Quizá el verdadero logro de la ley general de Educación fue la ruptura de la estructura bipolar del sistema educativo español: a partir de 1970 se abrió para toda la población escolar una educación básica común, desde los seis hasta los catorce años de edad, terminando así con la discriminación secular que a los diez años separaba a la población infantil, por razones fundamentalmente sociales y económicas, en dos grupos escolares destinados casi fatalmente a dos tipos de enseñanza distintos y de distinto futuro. Con la creación de la educación general básica, España se incorporó silenciosamente al conjunto de países europeos que habían adoptado la comprensividad, forma de organización escolar que hace posible una amplia formación general para toda la población, sin discriminaciones de origen socioeconómico.

Pero también hubo sonoros fracasos: deficiente atención a la educación preescolar, que no llegó a cuajar; elaboración de un plan de bachillerato academicista y nada polivalente; fracaso de la formación profesional, no obstante los planteamientos innovadores de la ley; falseamiento de la

autonomía universitaria. Fracasos todos que no siempre fueron imputables a la concepción de la ley, sino a su ejecución, señal inequívoca de que en educación las políticas de aplicación son tan importantes como el diseño teórico de las grandes reformas.

3. La reforma de 1990 o una formación general para todos

Veinte años después se produjo, como es sabido, otra reforma importante. La extraordinaria evolución que sufrió la sociedad española en esos cuatro lustros hizo que reformas que en 1970 nos habían parecido audaces, resultaran tímidas o insuficientes; por otra parte, es muy posible que buena parte del desajuste existente en 1990 entre el sistema educativo y las exigencias de la sociedad fuera debido a los problemas que la ley del 70 no supo o no pudo solucionar. Finalmente, la vuelta de la democracia y la conformación autonómica del Estado postulaban también un sistema educativo diferente. Viejos problemas y nuevas insuficiencias reclamaban una reforma educativa.

La LOGSE tuvo, en mi opinión, grandes logros. Hay bastante acuerdo en señalar que el principal logro de la LOGSE fue extender la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años de edad, facilitando de ese modo una amplia formación a todos los ciudadanos. Establecer diez años de formación general fue, en principio, una buena respuesta a las

exigencias de una nueva sociedad que se encaminaba ya por la vía de la información y del conocimiento; aplicar el principio de igualdad y retrasar hasta los 16 años la selección según mérito y capacidad fue un imperativo de la equidad social.

La comprensividad, aunque fue uno de los puntos más discutidos de la ley, y aunque se produjeron importantes disfunciones en la práctica escolar, me sigue pareciendo un acierto. La sociedad del conocimiento, en la que ya hemos entrado, exige una formación general de carácter universal, esto es, aplicable a todos durante el mayor tiempo posible. Incrementar el capital cultural de toda la población sigue siendo un objetivo necesario. La comprensividad, con todas las adaptaciones que sean precisas, es el medio adecuado para ello.

Entre los errores o desaciertos cabe señalar que, aunque la ley previó la necesaria conexión entre la comprensividad y la diversidad (si bien de manera exigua, a mi juicio), el desarrollo reglamentario fue aún más restrictivo en el desarrollo de las materias optativas, base de la diversidad, comprometiéndose de esta forma el núcleo esencial de la reforma. Sin un adecuado desarrollo de la optatividad no es posible atender a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado. Por otra parte, la LOGSE fue una ambiciosa reforma que no supo conectar con la llamada cultura escolar, es decir, con ese conjunto de prácticas, hábitos, convenciones y saberes implícitos que impregnan la vida del aula, y

de la que participa muy especialmente el profesorado. El profesorado, situado frente a una nueva reforma, la vivió como otra reforma «desde arriba», a pesar del intenso debate público que la precedió, y presentó importantes resistencias.

4. Las «lecciones» de la historia

Del estudio de las grandes reformas del pasado pueden extraerse algunas enseñanzas que me parecen especialmente relevantes de cara a un futuro inmediato.

Primera reflexión: necesitamos una política sólida y constante de formación del profesorado. La ley de 1970 acometió una profunda reforma de la estructura del sistema educativo sin contar con el profesorado preciso, y lo que es más grave aún, tampoco se pusieron los cimientos para una adecuada política de formación del profesorado: no se incluyó en la ley la formación del profesorado de educación secundaria y la reforma de la formación inicial de maestros fue de muy cortos vuelos. Lo grave es que, en un contexto manifiestamente favorable, cuando en 1990 se decidió otra reforma, estructural y curricular, no se aprendió esta vieja lección histórica. La LOGSE no cumplió con lo que podemos llamar una de las «leyes» de las reformas, esto es, no fue acompañada de una política acertada de formación del profesorado, ni de la formación inicial ni de la formación continua. Se emprendió una honda reforma sin disponer del

profesorado adecuado, no se atinó con la formación del profesorado de educación secundaria (no se creó el título de profesor de este nivel como acertadamente propuso el Grupo XV, una de las comisiones creadas para la reforma de las carreras universitarias) y se fracasó en la formación de los profesores de primaria (la creación de siete especializaciones para los maestros no fue acompañada de una reforma del currículo, ni de su extensión temporal ni de sus contenidos). La LOCE, de escasa vigencia, tampoco prestó atención a estos aspectos, fundamentales en toda reforma.

Segunda consideración: necesitamos una política pactada de reformas escolares. A lo largo de los últimos seis lustros se ha realizado un extraordinario esfuerzo en el ámbito de la educación, sobre todo si tenemos en cuenta la triste herencia del franquismo de la que partíamos. Recuérdese, por ejemplo, cómo todavía en 1970, fecha de la ley Villar, el primer problema de la educación en España era la escolarización. Hoy día, sin embargo, toda la población se encuentra escolarizada desde los tres hasta los dieciséis años de edad. Ahora bien, resuelto este problema endémico, que ha gravitado sobre nosotros durante dos siglos, otros problemas de carácter cualitativo han emergido a la superficie reclamando una urgente solución: la sociedad exige hoy un puesto escolar para cada niño, pero ese puesto tiene que ser de calidad, primer reto pendiente para los próximos años; escolarizada toda la población, tanto la más capaz como la menos capaz, ha brotado

como reto imperioso y urgente la atención a la diversidad de motivaciones, talentos y capacidades; finalmente, la presencia creciente en nuestras aulas de alumnos inmigrantes, procedentes de diversas etnias, culturas y religiones, plantea el reto acuciante de la integración de esta población y la necesidad de una educación intercultural. De ahí la puesta en marcha de continuas reformas escolares, impulsadas por diversas leyes de educación. Pero con ello podemos constatar que en estos treinta años, sin incurrir en hipérbole alguna, hemos vivido bajo la sombra taumatúrgica de las leyes. Sucesivos gobiernos, de distinto signo, han sucumbido a la seducción de las leyes. Hasta el momento se han promulgado en la España democrática diez leyes orgánicas de educación, con la consiguiente inestabilidad legal del sistema educativo y el cansancio, cuando no el escepticismo, de amplios sectores de la comunidad escolar y de la sociedad, que reclaman la urgencia de un nuevo consenso para resolver a medio y largo plazo los problemas expuestos.

Y esta es la tercera enseñanza: necesitamos de manera cada vez más evidente un pacto de Estado en educación. El vaivén legislativo de estos últimos lustros nos está indicando que el pacto escolar del artículo 27 de la Constitución, sin duda un paso muy importante, no ha sido suficiente para lograr la estabilidad del sistema educativo. Necesitamos un pacto social, político y autonómico que encauce todos los esfuerzos para la mejora y actualización de nuestra educación.

La LOE vigente fue una ley pensada para lograr ese consenso –las hemerotecas guardan las declaraciones de los máximos responsables de la ley a este respecto–, pero todos sabemos que no pudo ser una ley de consenso. Aunque no es este el momento de analizar por qué no fue posible el consenso, sí debe resaltarse que en vía parlamentaria se consiguieron amplios acuerdos con las grandes organizaciones titulares de los centros concertados y con las grandes centrales sindicales. Posiblemente, el hecho de que los autores de la ley buscaran el mayor consenso posible explica que esta ley, que no ha sido objeto de impugnación constitucional como en ocasiones anteriores, sea una norma prudente que persigue la estabilidad del sistema educativo y que pone orden y claridad en las múltiples reformas

y contrarreformas habidas; en cierto modo, es una ley-puente que asume principios, criterios y estructuras de las leyes que deroga (LOGSE, LOPEG y LOCE), aportando sobre esa base conciliadora nuevas soluciones a los problemas detectados por la comunidad educativa.

El tiempo dirá si la LOE ha acertado en los fines perseguidos: reforzar los logros habidos en los últimos treinta años y abrir cauces para afrontar los errores cometidos y producir las modificaciones y rectificaciones necesarias. Si lo logra, podríamos estar ante una ley que habría aportado soluciones al mayor problema que hoy tiene el sistema educativo: alcanzar la máxima calidad de educación con la mayor estabilidad y equidad posibles.

Mejores resultados: ¿qué se debe hacer?

Miguel Soler

*Director general de Formación Profesional
del Ministerio de Educación,
Política Social y Deporte.*

Ana Pastor

*Secretaria ejecutiva de Política Social
del Partido Popular.*

Francesc Colomé

*Secretario de Políticas Educativas
del Departamento de Educación
de la Generalitat de Catalunya.*

Concepción Gómez Ocaña

*Secretaria autonómica de Educación
de la Generalitat Valenciana.*

Coordina:

Jaime Mascaró

Jaime Mascaró

Quiero dar las gracias en nombre de la Fundación Santillana a las personas que componen la mesa.

Tenemos poco más de una hora para este coloquio. Si les parece, vamos a hacerlo en dos partes. En la primera parte, y como esta mañana se han tratado toda una serie de cuestiones sobre la política educativa de los últimos tiempos, de este momento y de las perspectivas futuras, la pregunta que cabe formular a los participantes en esta mesa redonda es ¿cómo ven la situación educativa, cómo ven el presente y el futuro inmediato de la educación en España? Después de la intervención de cada uno de los componentes de la mesa, en una segunda parte abriremos el diálogo con los asistentes al seminario.

Francesc Colomé

El título de mi ponencia es *Mejora de los resultados*, porque quiero poner sobre la mesa una cuestión que me parece fundamental. Primero, para poder mejorar unos resultados es importante conocerlos. La práctica en nuestro país nos lleva más a valorar y hablar de procesos que de resultados. Hemos hablado poco, o nos hemos puesto poco de acuerdo, en cuáles deben ser esos resultados, a qué nos referimos cuando hablamos de resultados y en qué términos deberían plantearse, aceptando sin duda que hay una dificultad intrínseca en baremar cuestiones tan generales, como pueden ser aspectos de valores, de satisfacción y de actitudes. Valdría

la pena que empezáramos a hablar en serio de cómo enfocamos nuestro sistema hacia la consecución de unos resultados satisfactorios, que sepamos cuáles son y los podamos compartir.

La misma cuestión conlleva automáticamente dos elementos. La rendición de cuentas, es decir, conocer los resultados, obliga al sistema en general y a todos y cada uno de los componentes en particular a responsabilizarse de estos elementos en dos sentidos: los resultados deben ser sin duda homologables, debe ser posible comparar resultados, pero también debe ser posible contextualizarlos, conocerlos en su contexto. No querrá decir lo mismo un resultado puesto en un contexto o en otro que mida objetivamente la misma cantidad. Por tanto, los resultados y la rendición de cuentas deben contextualizarse. Así hoy quisiera esbozar cómo debería ser una reforma que nos permitiera conseguir, evaluar y observar esos resultados para poder mejorarlos e intervenir sobre ellos. Desde esta premisa podría hablar de varias cuestiones, solo las voy a enunciar, pero querría que todas ellas se observaran bajo una misma concepción.

En Catalunya estamos en proceso de elaborar una Ley de Educación. Las razones para elaborar esta ley las podría justificar, pero no es este el momento de hacerlo. En cualquier caso, hay razones que justifican y casi obligan a hacer una ley. Quisiéramos articular una ley que, por decirlo sintéticamente, permitiera más que prohibiera. Una ley que abriera caminos

más que cerrara puertas. Que pudiera despertar también un amplio consenso entre las fuerzas políticas de Catalunya y que se pudiera fundamentar en un elemento del que se ha hablado también en una ponencia anterior, que es el espíritu de lo que en su día se llamó el Pacto Nacional por la Educación, que sigue vigente y sobre el cual pretendemos construir esta ley.

Una primera cuestión que se debe enfocar en cualquier reforma, más aún en las circunstancias en las que estamos ahora, es la referida a la escolarización. Actualmente en España, y en Catalunya en particular, estamos frente a un reto que probablemente sea de los más complicados que podamos afrontar, a saber, el reto demográfico. Hemos de hacer frente a una demografía que bajó en su día y que no repone activos en el mundo del trabajo. Debido a la baja natalidad que desde el año 1975 aproximadamente se produce en Catalunya, las cohortes que van llegando al mundo del trabajo reponen aproximadamente la mitad de las cohortes que se jubilan. Automáticamente, esto comporta un efecto importante, que es la llegada de la inmigración, una inmigración que viene en unas cantidades muy elevadas y además a una velocidad seguramente imparable. El flujo migratorio hacia España, y en concreto hacia Catalunya, posiblemente va a durar, a pesar de las crisis, unos diez años más.

Esto plantea el problema de cómo escolarizar a esta población, efecto que va unido a otro elemento demográfico, el *boom* de natalidad, en cuanto que las generaciones del *baby boom* han entrado en edad fértil

y empiezan a tener hijos. Por tanto, la conjunción de la llegada de cohortes procedentes de la inmigración y la llegada del crecimiento normal de natalidad provoca un problema de escolarización que probablemente sea fundamental.

¿Cómo nos planteamos esta escolarización y con qué premisas debemos entenderla? Podemos hablar de dos enfoques:

- El enfoque de modelo segregador, que no persigue el reparto, es decir, la escolarización equitativa entre centros, y en el que se ponen en práctica medidas si acaso compensatorias: no hay distribución, pero sí compensación.
- El enfoque de integrar a estos alumnos entre todos los centros para ver de qué forma podemos conseguir un sistema que permita la integración escolar y, al mismo tiempo, la integración social.

El modelo segregador, aunque fuera posible compensarlo, presenta a pesar de todo problemas y, por tanto, solo podemos ir a un modelo integrador. Este modelo integrador revela, sin embargo, unos límites importantes derivados de los efectos territoriales, de las barreras sociales y de las cuestiones urbanísticas. Debemos entonces hablar de un modelo que necesita de un sistema de ayudas o de compensación. Esta sería la primera premisa que querría poner de relieve. En este momento, y en cualquier reforma que queramos emprender, hay un elemento fundamental que es el fenómeno demográfico, ligado especialmente al fenómeno migratorio. La pregunta es

cómo conseguir la integración de estas cohortes a la hora de formarlas.

Una segunda premisa derivada del principio de perseguir buenos resultados es avanzar hacia un modelo de autonomía de centros. El contexto debe ser el que permita desarrollar mejor la acción educativa, las actuaciones adaptadas a las necesidades del entorno facilitan una autonomía suficiente, que comporta una flexibilidad del currículo, la necesidad de proyectos de centros ligados a proyectos de dirección, entre otros. Las direcciones y los centros deben tener capacidad para decidir sobre recursos humanos, materiales y organización, y los proyectos deben ir acompañados de indicadores suficientes para saber si se han cumplido los compromisos previstos.

Lógicamente, en el sistema de rendición de cuentas se necesitan unas direcciones potentes para estos centros y una política de profesorado que atienda a la formación inicial, la formación permanente y el acceso. La carrera docente debe estar ligada a las funciones de responsabilidad en el centro y a la práctica educativa, más allá de los baremos que ahora tenemos establecidos, que seguramente son del todo insuficientes para hablar de evaluación del profesorado.

Tercera premisa: un modelo de evaluación potente que nos permita homologar resultados y ver dónde están las principales deficiencias.

Cuarta premisa: medidas sociales que, sobre todo, abran la escuela al entorno y el

entorno a la escuela. En primer lugar, un compromiso importante con los ayuntamientos, con el mundo local, para poder desarrollar proyectos conjuntos. Esta mañana también se ha hablado de la cooperación entre administraciones, de la manera de realizar proyectos conjuntos con los ayuntamientos sobre la base de una corresponsabilidad. Un segundo elemento social: las familias. Más allá del compromiso colectivo, de la participación prevista en nuestras leyes como el consejo escolar, debe haber un compromiso individual de todas y cada una de las familias que permita cooperar en la formación de los alumnos, de sus hijos.

Desde un punto de vista social, hay que aplicar una política de becas y de ayudas que realmente estimulen el éxito, que persigan resultados y que estén destinadas especialmente a la educación obligatoria y a la formación profesional. Finalmente, una estructura más descentralizada de las administraciones que haga posible la provisión de recursos ligada a objetivos de mejora y que estimule la innovación. Es decir, la innovación la hacen los centros, no las administraciones, la innovación la hacen los profesores y los maestros, no se hace desde los despachos. La administración ha de ser más estimulante en el sentido de llevar adelante los procesos que permitan esa mejora.

La proximidad en la descentralización es también un factor importante. En este sentido, habrá que diseñar un sistema de financiación suficiente, de recursos bien empleados que aseguren la suficiencia de

futuro para conseguir los objetivos. Sobre cada uno de estos puntos podría extenderme mucho más, pero me limito a enunciarlos con vistas a un posterior debate.

Concepción Gómez Ocaña

Ante todo agradezco poder estar en esta mesa para contar cuáles son, en la Comunidad Valenciana, los principios con los que estamos trabajando.

Estoy completamente de acuerdo en que tenemos que conocer los resultados del sistema educativo, porque si no ponemos el termómetro no sabemos cómo podemos mejorar. El sistema educativo tiene que acostumbrarse a dar cuentas, a discutir cómo hacemos para que esa igualdad de oportunidades con la que todos estamos de acuerdo no se confunda con la igualdad de resultados. La escuela comprensiva no ha sabido dar una solución a aquello en lo que todos estamos de acuerdo, el principio democrático por excelencia: todos debemos tener las mismas oportunidades. Luego el sujeto es un $n = 1$ y, por tanto, los resultados no tienen por qué ser iguales, a no ser que bajemos los niveles educativos, que ahora mismo son preocupantes.

En la Comunidad Valenciana, después de haber hecho una gran inversión en construcción de centros educativos (siempre faltan) y en plantilla de profesores –creo que somos casi la mejor comunidad autónoma en plantillas educativas, en términos de sueldos de los profesores–, pensamos que debemos

continuar trabajando para solucionar los problemas que esta mañana en reiteradas ocasiones hemos oído mencionar. Tenemos muy claro que hay que profundizar en las materias instrumentales, entendemos también por instrumentales el inglés y las nuevas tecnologías, porque para nosotros es un objetivo primordial la enseñanza de las lenguas extranjeras en los mismos términos y con la misma carga lectiva que la lengua oficial. Estamos trabajando en un modelo plurilingüe donde se podrán dar como lengua distintas asignaturas y como lengua vehicular el inglés. Queremos que el inglés se convierta en una competencia básica de aprendizaje.

Hemos de asumir la concepción de la educación como un aprendizaje permanente, rico en patrimonio, distintas lenguas y culturas. Que la diversidad deje de ser un obstáculo para que la comunicación se convierta en una fuente de enriquecimiento y de comprensión mutua. Queremos satisfacer las necesidades de los alumnos por una Europa multilingüe a lo largo de toda la vida. Estamos trabajando, como no puede ser de otra manera, en el respeto a las diferencias individuales y en la atención a la diversidad, garantizando el desarrollo personal de los alumnos, así como la atención individualizada en función de sus necesidades, ya sean alumnos inmigrantes o alumnos problemáticos, pues, sobre todo en secundaria obligatoria, todos ustedes saben que tenemos alumnos objetores.

Sobre la adquisición de conocimientos académicos, pensamos que no se aprende si no es con esfuerzo, responsabilidad y trabajo.

Tenemos que hacer una educación en valores y normas que permitan al alumnado actuar con autonomía y responsabilidad en el seno de una sociedad plural. Ya me he referido también al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, que deben estar permanentemente integradas en el currículo.

En cuanto a la evaluación, pensamos que tiene que haber una evaluación interna y una evaluación externa. Con ello estamos llevando a cabo una evaluación diagnóstica y ya tenemos los terceros resultados, que distan de ser satisfactorios. Por tanto, hay que continuar haciendo hincapié en aquellos resultados que siempre nos revelan la falta de conocimiento, sobre todo en las instrumentales, hay que continuar profundizando en ellas.

Este año también hemos cambiado sustancialmente la formación del profesorado. Pensamos que los cursos tienen que estar dirigidos a la formación individual del profesor y que esta formación se vierta directamente en el sistema educativo. Los cursos están muy orientados a las necesidades de los alumnos, analizadas como resultado de las deficiencias en la evaluación.

Contamos con una política importante de becas. El año pasado establecimos el bono libro para 1.º y 2.º. Este año ya hemos incorporado 3.º y 4.º. El curso que viene también habrá becas de bono para la educación infantil, de 0 a 3 años de edad, porque en nuestra comunidad la educación de 3 a 6 años está generalizada.

En cuanto a la política de padres, esta mañana se ha insistido en la necesidad de contar con la participación de los padres en el sistema educativo. Desde el año 1995, nosotros hemos llevado a cabo una política de importantes subvenciones a los padres. Aparte de las subvenciones, hemos creado la mesa de padres con capacidad de negociación. Por la mesa de padres pasa absolutamente toda la normativa, que también se lleva a la mesa técnica y a la mesa sectorial. Luego, de cara al decreto, se lleva al consejo escolar. Pero contamos siempre con los padres.

Esta mañana también se decía que, efectivamente, la familia es la primera agencia educativa, y todos los educadores lo repetimos hasta la saciedad. En la administración los padres siempre tienen un interlocutor, que son las asociaciones de padres, los padres que vemos. Pero, cuando hablamos de padres, hablamos de la familia que se tiene que corresponsabilizar de sus hijos, aunque luego los padres estén representados y tengan unas asociaciones potentes, una voz ante la administración. Mientras las familias de manera individual no sean capaces de responsabilizarse, todas y cada una de ellas, de la educación de sus hijos, estaremos sufriendo ese gran déficit en la preocupación de los padres por la educación de sus hijos.

Ante esta preocupación, hace un par de meses publicamos el decreto de derechos y deberes, hecho conjuntamente para profesores, padres, alumnos y personal no docente de los centros educativos. Porque

pensamos que un decreto de este tipo tiene que ir dirigido a la comunidad educativa. En el apartado de padres, les recordamos que pueden ser sancionados cuando no presten la atención requerida en el centro. Ustedes saben muy bien, aquí habrá muchos profesores, que los profesores hacen reuniones de padres y van los que van, que normalmente son siempre los mismos, y no van los que no van, que también son siempre los mismos. Esto quiere decir que a los padres hay que motivarlos. Si hay que reglamentar, si hay que recordarles que una obligación sustancial, la primera de su vida, es la educación de sus hijos, pues habrá que recordarlo y urgirlo mediante norma.

También estamos desarrollando la Ley de Educación de la Comunidad Valenciana en el espacio normativo que nos deja la LOE, que es una ley abierta y, por tanto, permite legislar en las comunidades autónomas. Estamos haciendo mucho hincapié en los puntos a los que me he referido: qué queremos que nuestros alumnos sepan y cómo conseguirlo en el marco de la innovación educativa. Estoy de acuerdo en que la innovación educativa no se hace en los despachos, sino en las escuelas, pero bien está que desde los despachos se impulse y que en la escuela se perfeccione, se reflexione o se intercambie, que innovar sea un objetivo desde la administración.

Ante este problema, esta mañana el profesor Puelles decía que el gran problema de la LOGSE fue pasar de una escuela homogénea a una escuela heterogénea. Lo que no habíamos cambiado eran los

profesores, ni habíamos cambiado la cultura del sistema educativo. Esta es una gran verdad. Pensar que el sistema educativo es una urna cerrada y que no se interrelaciona con la sociedad es una crasa equivocación. La sociedad tiene unos problemas y esos problemas se vierten en el sistema educativo. Los profesores deben tener una formación permanente vinculada a la obligación de querer ser los mejores profesionales.

En el Informe PISA hemos visto que en Japón quieren a los mejores profesores. Vamos a buscar a los mejores. Cuando hablamos de criterios estándares que deberíamos medir para que el sistema educativo funcione mejor, tendríamos que analizarlos muy bien y sin miedos poner encima de la mesa cada uno de los criterios para que el sistema educativo sea más eficaz y eficiente. Lo que hemos notado en los últimos tiempos es que no somos ni eficaces ni eficientes. Es innegable que las comunidades autónomas están invirtiendo mucho en educación, quizá sea una inversión histórica que hay que resaltar. Pero ¿esa inversión está acompañada de los resultados de eficacia que deberíamos esperar? Esta pregunta nos compromete a todos en buscar y estudiar cómo mejorar el sistema educativo para que sea competitivo, eficaz y eficiente.

Ana Pastor

Me gustaría ante todo hablar con la claridad de alguien que se ha dedicado los últimos veinte años de su vida a la gestión pública. Soy profesora en la universidad y a

mis alumnos de Políticas Públicas les explico que en algunos servicios públicos es fácil analizar el resultado y en otros no es tan fácil, por eso hay algunos servicios públicos de los que se sabe cómo van y otros de los que no se sabe cómo van. Me apunto a la teoría de Francesc Colomé cuando dice que hay que hablar de lo que se ha medido: efectivamente, así es.

En cualquier servicio público hay indicadores de calidad que tienen que ver con la estructura, el proceso y el resultado. En España estamos en un momento en que se nos muestra un atisbo de lo que son indicadores de resultado. Y el resultado final es cuántos niños han aprendido y cuántos de ellos no lo han hecho. Como somos muy mediterráneos, cuando algo obtiene un mal resultado, inmediatamente nos preguntamos de quién es la culpa de ese resultado. La realidad es mucho más compleja, como lo es el proceso educativo, donde confluyen muchos factores y variables a las que me voy a referir, aunque sea de forma sucinta. Voy también a señalar cuáles son las cosas que me parecen fundamentales para caminar en esa buena dirección de lo que yo llamo el elemento esencial, que es, en un país como España, el objetivo nacional, a saber, tener un mejor sistema educativo.

La educación no vive aparte del resto de las políticas. Por el contrario, la educación es el cimiento del futuro de nuestro país. El hecho es que yo estoy aquí hablando con ustedes, espero que con acierto, porque un buen día tuve una familia que me inculcó varias cosas, sobre todo me dijeron: «Mira,

como no somos ricos, tú debes formarte para hacer cosas en el futuro y, sobre todo, aprender lo que tienes alrededor». Ahí empecé, como la inmensa mayoría de los que estamos aquí, a aprender para sobre todo no perderme lo que tenía en el mundo, esto es lo realmente importante.

Se nos ha olvidado que el mundo ha cambiado. Creemos que el sistema educativo tiene que ser el mismo de hace muchos años. Yo tengo nostalgia de mis tiempos de colegio, recuerdo perfectamente que era una niña bastante normal, que cuando se iba la luz, lo cual entonces era frecuente, me encantaba que se fuera porque era el modo de no estudiar. Pero han cambiado muchas cosas. Lo primero que ha cambiado es que vivimos en un mundo diferente donde los estímulos son diferentes, donde los niños de hoy no son como éramos los niños de hace cuarenta años. Ha habido cambios demográficos. Somos muchos más y somos distintos, esto se debe tener en cuenta.

Tenemos un sistema educativo con unos profesores de los que nos hemos preocupado bastante poco. Yo abordé una reforma, que fue la sanitaria, y lo primero que hice fue establecer por ley un sistema de carrera profesional para todos los sanitarios de este país. Es imposible en profesiones como la educativa o la sanitaria, que tienen también un componente vocacional y de dedicación, mantener un sistema absolutamente plano, un sistema que no responde a ninguno de los intereses de un profesor, de un médico, de un enfermero, que tienen su pirámide de Maslow bien colmada, pero que están sobre todo

atentos a que alguien les colme su carrera, que no consiste en su dinero, sino en que alguien distinga al que es un senior del que es un junior.

Estos son algunos de los elementos, por no hablar de las tecnologías y de lo que todo el mundo sabe, de cómo aprendíamos inglés y de cómo hay que aprenderlo. Estamos ante un reto nacional y observamos signos de debilidad al analizar los indicadores que van afluyendo, que son indicadores de resultado y que dicen, nada más y nada menos, que cuando nuestros niños terminan, los que terminan, no saben lo que tendrían que saber. Se trata de aquellas cosas básicas que nos sirven para movernos en el mundo que nos rodea, para comprenderlo y, sobre todo, para comunicarnos con los demás, para iniciar una profesión o una andadura, una formación profesional, o acceder al mundo universitario. En definitiva, para entender el mundo en el que vivimos.

También hemos de pensar en los contenidos. En este entorno en el que estamos ahora mismo, de contenidos tecnológicos, apostaríamos a que muchos de nosotros no sabemos por qué el móvil funciona como funciona, aparte de llevar una pila. Si las cosas han cambiado, también tendremos que cambiar nosotros.

Hay un tema que no es fácil de tratar, me refiero a la cultura. Cuando uno habla de cultura, la cuestión se pone complicada porque ahí entra qué es la cultura de un país, la Cultura con mayúscula. Pues la cultura es aquello que tiene que subyacer sobre el

posicionamiento ideológico, de sector, de interés, de grupo, es lo que tiene que ver con el interés general de todos los ciudadanos y del futuro de nuestro país. Soy defensora de una estrategia nacional para la mejora del sistema educativo, que defina unas metas elementales para elevar el conocimiento de los estudiantes y reducir de modo sustancial el abandono escolar prematuro, que no nos podemos permitir, porque no somos un país inmensamente rico, sino que nuestra mayor riqueza reside en el poder intelectual que tengamos.

A mi juicio, hay que corregir el rumbo y emprender una senda de mejora. La cultura no cambia sola, hay que intervenir para que cambie. Algunos creen que nos levantamos por la mañana y decimos: «Queremos la cultura del esfuerzo, la autoexigencia, la movilización de la voluntad, la apuesta por el conocimiento, el mérito, la mejora...», y que todo esto va a surgir solo. No, me temo que esto no surge solo. La cultura cambia solo cuando en el sistema prevalece el cambio como un valor. Si ese valor no existe previamente, esa cultura común de interés general nunca va a avanzar. Precisamente, para conseguir que se avance y que haya responsabilidad personal, que haya esfuerzo, autoexigencia, movilización de la voluntad o que haya apuesta por el conocimiento y por el mérito, creo que hay que llevar a cabo algunas reformas en nuestro sistema.

Yo no quiero más leyes. Enhorabuena si vais a hacer leyes. Pero creo que no hay que hacer más leyes, con perdón de quien tiene competencias, lo que hay que hacer

ahora es ponernos de acuerdo en aquellas cosas que son fundamentales y seguir adelante. Si decimos que debe prevalecer la cultura del esfuerzo y del aprendizaje, tendremos que implantar un sistema que no dé la espalda a la evaluación. Yo apuesto por un sistema que al final de cada etapa establezca una prueba externa que permita conocer los resultados de cada alumno, de cada centro y del sistema en su conjunto. No para tirarnos los resultados encima, sino para saber cómo estamos funcionando. Así, los resultados de cada alumno los tiene que conocer su familia. Los resultados de los centros tendremos que ver cómo los ponemos en común y tendremos también que primar la excelencia de aquellos alumnos que sean sobresalientes.

Para la educación infantil y primaria, es fundamental la iniciación temprana al aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, que no se está dando por igual en todas las comunidades, porque los niños no son todos iguales. Siempre que oigo eso de «los mejores», pienso en algo que no es de mi propia filosofía, pero que está demostrado. Por suerte, la inteligencia está repartida de manera bastante uniforme, y los humanos tenemos buenas capacidades para unas cosas y no tan buenas para otras. De los niños hay que obtener el mejor resultado posible dadas sus capacidades y sus habilidades. Porque, de lo contrario, tenemos una tendencia natural a hacer solo aquello que nos gusta o para lo que estamos más dotados.

Esta iniciación adaptada a las posibilidades de cada niño ha de ayudarnos a la definición

clara de conocimientos y de destrezas intelectuales de los alumnos. La aplicación de enseñanzas, de remedios, de esfuerzo o de recuperación debe ser temprana, llevarse a cabo, por ejemplo, en 1.º de primaria, no cuando el niño tiene trece o catorce años. Esto lo sé más por vertientes de conocimiento psicológico que por mi vertiente de conocimiento educativo. A un niño hay que enseñarle a hablar cuando tiene pocos años, del mismo modo hay que orientarle y reforzarle cuando todavía es pequeño. En esta etapa, el refuerzo es fundamental.

Hay que desarrollar una comunicación efectiva de los mensajes institucionales dirigidos a los padres, profesores y alumnos. También hay que efectuar algunas modificaciones en la educación secundaria. Por ejemplo, la organización de la educación secundaria tiene que ser más flexible, debe atender a intereses y progresos de los alumnos, y podría haber un curso de orientación con vías formativas diferenciadas y diseñadas para preparar a los alumnos a las distintas modalidades de bachillerato. Esto no es sesgar, es justo lo opuesto, adaptar para el futuro.

Me parece que todos estamos de acuerdo en que se necesitan programas de cualificación profesional inicial. También se debe reforzar el aprendizaje de algunas asignaturas que se están dejando un poco de lado, como es la historia, la geografía y la literatura, y que haya una parte de conocimientos comunes para todos los niños de nuestro país.

Asimismo habrá que introducir cambios en la estructura, en los programas y en la eficacia del bachillerato, en virtud de una mejor organización de los contenidos, sobre todo reforzando lo que los pedagogos llaman el carácter propedéutico de los estudios de bachillerato. En esta etapa hay que fortalecer el esfuerzo y la dedicación de los alumnos, porque es entonces cuando se les puede exigir y ellos pueden responder, ya que saben muy bien lo que se juegan.

A mi juicio, se deben eliminar las posibilidades de pasar de curso sin la aprobación de las asignaturas correspondientes al curso anterior, dos suspendidas debería ser el máximo permitido. Entiendo que no puede haber una regla fija, pero algo tendremos que hacer en este sentido, y será mejor ponernos de acuerdo en si deben ser dos o tres, pero en una decisión consensuada.

Hay que reforzar la motivación de los alumnos mediante el incentivo de la concesión de becas para el aprendizaje de idiomas en el extranjero. Por cierto, felicito al Ministerio por el esfuerzo que ha hecho por subir el umbral, que es lo realmente sustancial en este momento en España, ir subiendo los umbrales de renta para que más niños entren en el sistema educativo en el marco de un principio fundamental, que es la igualdad de oportunidades en la educación. Este es el bien máspreciado.

Muchas cosas tendría que decir acerca del modelo de evaluación de los profesores. Yo he hecho mucha evaluación de sistemas

públicos, pero no he hecho nunca evaluación del sistema educativo. Sé de metodología, pero tengo mucho que aprender en el campo de la educación.

Sí quiero hacer un último comentario sobre un tema importante, por como es España y como vivimos en nuestro país: para que toda reforma salga adelante tiene que haber una estrategia nacional acordada por todos, tiene que haber elementos que den al Gobierno de la nación herramientas para esa cohesión, para esa estrategia nacional. Hoy estamos hablando de evaluación y de mejora de los resultados, a mi juicio tiene que haber un fondo de cohesión nacional. Yo lo puse en el programa de mi partido político, porque lo iniciamos en Sanidad. Yo soy una de las personas que, siendo subsecretaria, transferí la educación a siete comunidades autónomas, conozco bien el Ministerio. Al haberse transferido las competencias a las comunidades autónomas, tiene que existir un fondo de cohesión educativa para poder llevar a cabo políticas transversales, entre otras, por ejemplo, la integración de la población inmigrante.

Coincido con lo que se ha dicho en la mesa sobre lo fundamental que es la integración. Todos tenemos que velar para que se haga bien, para evitar un problema añadido. Sobre todo, porque yo confío en la gente que ha venido a nuestro país, creo que vienen los mejores, como los españoles nos fuimos en generaciones pasadas. Dentro de dos o tres décadas puede que haya en este país un presidente que no habrá nacido en España, nos dirigirán personas que habrán

nacido en otros países. Están llegando a España inmigrantes con muchas ganas de trabajar y nosotros tenemos que darles una oportunidad e integrarlos.

Por último, creo en la libertad que recoge la Constitución española, en la libertad de los padres. Y confío, sobre todo, en nuestros profesores, que están deseando que nos pongamos de acuerdo y que pueda haber de verdad una carrera profesional para todos los profesores de este país. Nunca las profesiones públicas han estado, no voy a decir menos valoradas, pero aquello que nos inculcaron hace treinta años, que era un orgullo ser servidores públicos, casi se ha convertido, para quienes hemos trabajado toda la vida en este servicio, en tener que pedir perdón. Yo siempre defenderé el sistema de mi país. Lo mejor que ha ocurrido en España, con distintos gobiernos de distintos partidos, ha sido preservar el estado del bienestar, cuyos cuatro pilares son la educación, la sanidad, las pensiones y, también, la dependencia, porque, no lo queremos, pero por desgracia nos estamos haciendo mayores. Muchas gracias a todos.

Miguel Soler

Quizá porque soy un optimista histórico, sostengo que la educación en este país, si tomamos como referencia el año 1970, progresa en líneas generales adecuadamente, aunque también claramente necesita mejorar. Habrá que ver en qué necesita mejorar y cómo nos ponemos de acuerdo. Y digo que empiezo con optimismo porque comparto,

no todas, pero sí gran parte de las propuestas y los principios que se han expuesto en las últimas intervenciones de Francesc, Concha y Ana. Por eso soy todavía más optimista de cara al futuro, porque creo que hay bases suficientes para que nos pongamos de acuerdo en cuáles son los grandes retos y cómo actuar para resolverlos.

Respecto a ese progresar adecuadamente, voy a contar una pequeña anécdota. Tendemos a decir siempre que antes estábamos mejor. Cuando yo estaba en PREU, soy la última promoción de PREU, mi padre decía que eso de PREU era muy *light*, que el examen de Estado que él había hecho antes ese sí que era una cosa seria de verdad. Luego vino el COU, que era más *light* todavía, luego el bachillerato siguiente, aún más *light*. Y es curioso que la humanidad, incluida España, avanza en todos los ámbitos del conocimiento, a pesar de que cada generación sabe menos que la anterior.

Debemos ser un poco más serios al hacer este tipo de análisis. Efectivamente, hay cosas fundamentales que la población escolar actual debería conocer y que no conoce. Habrá que mejorar la lectura, la escritura, el cálculo básico, etc., pero también habremos de reconocer que los jóvenes de hoy saben muchas cosas que nosotros a su edad no sabíamos, porque han vivido en otro contexto y tienen otras informaciones. Hemos de ser capaces, entre todos, de llegar a acuerdos cuando discutimos los currículos escolares. Esto es difícil porque cada uno de nosotros tenemos nuestra propia deformación profesional. Yo soy de origen matemático, los

matemáticos queremos que se incluyan en los currículos más matemáticas, nos reunimos con los profesores de historia, que quieren más historia, con los de lengua, que quieren más lengua, y así sucesivamente.

Recuerdo una anécdota que me ocurrió en Valencia, en el año 1984, con los centros que en aquella época estaban comenzando la experimentación de las reformas de las enseñanzas medias. La propuesta de los centros respecto al currículo escolar, a los horarios, la que fue haciendo cada departamento por separado, sumaba exactamente cincuenta y cuatro horas a la semana. Como era evidente que cincuenta y cuatro horas a la semana no cabían en el currículo escolar, invité a los treinta centros experimentales a que los claustros se reunieran y me enviaran una propuesta conjunta de todos los departamentos en torno a treinta horas semanales. Han pasado veinticuatro años y sigo esperando que alguno envíe una propuesta. ¿Por qué? Porque es muy difícil poner de acuerdo a especialistas en distintos ámbitos del conocimiento. Incluso con la mejor intención del mundo, aunque estuviéramos ya jubilados y no afectados por nuestro horario laboral, es difícil llegar a un acuerdo respecto a lo que pensamos que deben ser los contenidos fundamentales.

El currículo no es como un chicle que se estira y no pasa nada. La dificultad estriba en definir cuáles son los aprendizajes básicos, cuáles son las áreas instrumentales fundamentales para el conjunto de la población escolar y para el conjunto de los

ciudadanos de un país, no solo en el ámbito español, pues este debate está entablado también en el ámbito europeo, en la OCDE y en todo el planeta.

En un aspecto sí que hemos avanzado bastante en cifras globales. En el año 1970, en España solo había un 31,1 % de jóvenes entre 15 y 19 años que estaban escolarizados en educación postobligatoria. En el año 2002, según los últimos datos oficiales que he podido contrastar, hay un 70,4 %. Se produce, por tanto, un incremento de cuarenta puntos en treinta años, uno de los incrementos más espectaculares, en cuanto a población que accede a estudios postobligatorios, que se han producido en diferentes países. Ahora bien, ¿esto es suficiente? Claro que no, tenemos que ir a más. La Unión Europea está marcando para el año 2010 que lleguemos al 85 % de jóvenes que tengan por lo menos educación postobligatoria, bien de ciclo formativo de grado medio y formación profesional, bien de bachillerato.

Tenemos que trabajar en definir lo que a mí me gusta denominar «renta cultural básica», que debemos garantizar para toda la población de este país. Cuando hablo de renta cultural básica me estoy refiriendo tanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, como a valores y normas que son fundamentales en el modelo de sociedad democrática avanzada que entre todos queremos construir. Se ha producido un avance en el nuevo currículo escolar al introducir las competencias básicas, aunque también he de decir con toda claridad que no es suficiente, porque los que llevamos ya unas

décadas en estas tareas tenemos la experiencia de ver cómo en ocasiones los cambios de currículos escolares no suponen en la práctica un cambio real del trabajo en las aulas, ni del profesorado ni de los propios materiales que se elaboran.

Recuerdo una época en la que estuve estudiando la elaboración de una enciclopedia para Brasil. Al examinar las enciclopedias temáticas que había en una biblioteca, encontré una del año 1972 y otra, de la misma editorial cuyo nombre no citaré para no criticar a nadie, del año 1995 «adaptada a la LOGSE», es decir, publicada veintitrés años después. Ambas enciclopedias eran idénticas de la primera a la última página, salvo que la segunda enciclopedia incluía en la entrada la introducción de la LOGSE y los objetivos generales de primaria y de secundaria. Esta es una exageración real, y no digo que todo el mundo haga lo mismo, pero me refiero a que esto está ocurriendo, a veces sin llegar a ese extremo.

Tenemos que avanzar mucho más para que estas competencias básicas supongan un cambio en profundidad del currículo escolar. ¿En qué sentido? Por ejemplo, los alumnos de lengua trabajan la estructura formal de las oraciones y adquieren una serie de conceptos pero, al mismo tiempo, no saben redactar un escrito sencillo como una carta. Añado, no solo los alumnos, porque muchos escritos de adultos, de licenciados universitarios superiores, también dejan mucho que desear en cuanto a expresión escrita y calidad de exposición. Es decir, se trata de una competencia que toda la población en general

debería mejorar, tanto la expresión oral como la expresión escrita. Entonces, ¿cómo podemos incidir en esa formación inicial del ámbito escolar? Se supone que la competencia escrita es algo que tenemos que trabajar todos los profesores, especialmente los de las áreas lingüísticas. Pues habrá que decir a todo el profesorado que pongan el acento no solo en las estructuras formales, sino en que los alumnos sean capaces de aplicar ese conocimiento para elaborar un texto, un informe, un escrito, una carta de condiciones, etc.

Pongo otro ejemplo de la formación inicial de mi materia, de matemáticas. En el Informe PISA se pregunta a los alumnos: ¿Qué te resulta más cómodo resolver?: 1) Calcular la tasa de consumo de gasolina de un coche. 2) Resolver $2 * X + 3 = X + 3 * X - 3$. El 52 % de los alumnos eligieron la tasa de consumo de gasolina de un coche. El 79 % optaron por la ecuación.

La cuestión reside no solo en qué evaluamos. Si pensamos que los alumnos deben saber resolver la ecuación, casi lo tenemos conseguido y con un poco más de esfuerzo se pasará en breve del 79 % al 90 % de alumnos que prefieren la ecuación. Si, en cambio, estamos convencidos de que es fundamental que los alumnos sepan calcular la tasa de consumo de gasolina, hallar en un mapa la distancia real con una escala, etc., habrá que comunicar a los profesores de matemáticas que el acento lo deben poner en que los alumnos aprendan a aplicar ese conocimiento adquirido en una serie de destrezas de algoritmos

y de resolución de ecuaciones para resolver problemas concretos de la vida.

En el ámbito de la formación profesional, que es la dirección general a la que hace una semana me he incorporado, existe un avance mayor que en el resto del sistema porque se ha insistido más en que es preciso no solo tener las competencias profesionales y las capacidades generales, sino saber aplicarlas en contextos distintos. Considero que ese es uno de los grandes retos que tenemos en el sistema educativo, después de haber decidido cuáles son las competencias básicas. Tenemos el referente europeo y de la OCDE sobre las competencias básicas, debemos trabajar en común con los demás países para definir y desarrollar esas competencias. El Informe PISA no pide resolver $2 * X + 3$, pregunta cómo aplican los alumnos ese conocimiento a la solución de un problema concreto. En realidad, nuestros alumnos responden bien a lo que sus profesores les ponen en un examen. A lo que no responden bien es a otro tipo de preguntas y de problemas que normalmente no están recogidos en el currículo escolar español, en general, sin concretar ninguna comunidad autónoma.

¿Cómo conseguimos que toda la población, en particular la escolar, vaya adquiriendo este conocimiento? Es preocupante que alumnos que empiezan su educación a los tres años de edad, prácticamente la totalidad de la población, nueve años más tarde no dominen aspectos básicos de la lectura, la escritura, el cálculo, técnicas de trabajo y estudio. Algo estaremos haciendo mal la administración, el

profesorado y las familias, al comprobar que lo que pensamos que es fundamental no está realmente adquirido por los alumnos tras nueve años de escolarización.

Coincido con Ana Pastor en que la intervención hay que hacerla al principio, si se espera a los catorce años de edad, muchas cosas ya no tienen remedio. Un buen centro de educación infantil no es solo el lugar donde dejo a mi hijo cuando voy a trabajar, sino una escuela en condiciones que permitan el inicio de la escolaridad planteada como un proceso de adquisición de competencias básicas en todos los órdenes.

Así, el primer ciclo de primaria es vital. Desde esos años iniciales de la escolaridad hay que detectar las primeras dificultades y actuar en grupos reducidos y específicos, donde el profesorado debe tener muchísima más autonomía de la que tiene en la actualidad. A mi juicio, el profesorado no debería tener ninguna autonomía para seleccionar a los alumnos que se matriculan en un centro, y mucha más autonomía para, una vez matriculados, ver cómo se organizan en su trabajo para conseguir capacidades y competencias que consideramos fundamentales. Después, mediante la evaluación, habrá que comprobar si los alumnos van adquiriendo esas capacidades.

Por tanto, son necesarias la intervención desde esos primeros años de escolaridad, y la autonomía de los profesores para poder decidir que un alumno no esté un determinado número de horas en una determinada clase y, en cambio, esas horas

esté trabajando con otro profesor aspectos básicos de la lectura, la escritura, el cálculo. Porque hay herramientas que impiden seguir avanzando y hay otras que, aunque son importantes, no tienen el mismo grado de importancia que las áreas troncales o instrumentales para poder seguir el proceso educativo, además de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Sobre la repetición de curso, está comprobado que en general solo sirve para un tipo de alumnos, los que por motivos diversos no han estado en clase todo el tiempo que debían haber estado, o han tenido algún problema fundamental de maduración. Al resto, repetir lo mismo otro año no les facilita la superación de los problemas del curso anterior. La normativa actual –espero que seamos capaces de aplicarla, porque no es fácil, pero al menos asumamos el reto– establece que, por ejemplo, al acabar 2.º de primaria, ese otro año se organice de tal modo que el alumno no vuelva a hacer lo mismo que hizo el año anterior, sino que pueda centrarse en el desarrollo de esas competencias básicas que queremos que adquiera.

Ahora supongamos que un alumno que no ha repetido en toda la primaria llega a 6.º y se considera que, antes de pasar a 1.º de secundaria, es mejor que esté un año más en 6.º. Ese año yo se lo encargaría a dos profesores, uno de ciencias y otro de letras, para que ambos se centren en el desarrollo de las competencias imprescindibles de manera que el alumno pueda tener alguna posibilidad de éxito en la secundaria obligatoria. Yo les

invito a que hagamos esa reflexión y pensemos en los problemas organizativos que tienen los centros. Los estudios de PISA y las evaluaciones de diagnóstico hechas en diferentes comunidades demuestran que la repetición tal cual no sirve más que para un colectivo de alumnos muy reducido.

La LOE también contempla otras medidas al iniciar la secundaria, por ejemplo, programas de recuperación de las competencias básicas en los primeros cursos de la ESO para alumnos de primaria que llegan con dificultades. No se debe esperar a que cumplan quince o dieciséis años para organizarles un programa específico de diversificación o de cualificación profesional inicial. Hay que implantar programas de refuerzo de competencias básicas desde primero de secundaria para intentar recuperar a tiempo a esos alumnos.

Otro aspecto en el que se debe avanzar es la limitación del excesivo número de profesores que tienen los alumnos de 1.º y 2.º en áreas distintas. Un niño de doce años de edad llega a tener doce profesores, ni siquiera los tiene en la universidad, ni al principio ni al final. En general, todos coincidimos en que son muchos, pero no somos capaces de dar el siguiente paso. La LOE permite hacerlo. Se trata de que en todas las comunidades autónomas pensemos en cómo agrupar las áreas en ámbitos de conocimiento que pueda impartir un solo profesor. Así este profesor podría estar más horas con los alumnos. En las áreas nos forzaríamos por hacer una mejor selección de los contenidos, y por esa vía, no digo que sea la única, podríamos mejorar esta situación.

Tenemos el ejemplo de los programas de diversificación curricular. ¿Por qué han funcionado bien? Porque hay menos alumnos en el aula. Menos profesores engloban un mayor ámbito del conocimiento en dos grandes campos, el científico-tecnológico y el lingüístico-social. Con un cambio de metodología y una mejor selección de los contenidos, no es casualidad que estos programas hayan funcionado bien, pues en ellos se juntan una serie de variables que deberíamos copiar en parte para los grupos ordinarios en la secundaria obligatoria, lo que puede suponer un avance en esa dirección.

Con los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial disponemos de dos herramientas potentes, una ya contrastada, que son los programas de diversificación curricular, que ha significado llevar a la ley una demanda que desde hace tiempo estaba pendiente: poder incorporar a los alumnos de quince años de edad a estos programas. Esto nos debe servir para el futuro, de modo que, cuando se legisle en cualquier ámbito normativo para una edad, se ponga siempre a continuación la excepción. Porque al elegir una edad, el legislador indica la que parece razonable, en este caso los dieciséis años sería la media más adecuada, pero pongamos un punto y seguido para dar salida a situaciones que se producen en la práctica. Así se ha hecho en los programas de cualificación inicial. Se establece con carácter general que se deben aplicar a los dieciséis años, pero se añade que excepcionalmente se podrán aplicar a los quince años para aquellos

alumnos que por razones determinadas merezcan ser incluidos en esos programas. Esta es una buena forma de intentar, en lo que respecta a edades, que la propia normativa no nos constriña al aplicar las medidas más adecuadas para un colectivo determinado de alumnos.

En este programa de cualificación habría que dar un paso más, aunque este ya no depende del Ministerio. Es una invitación al conjunto de las comunidades autónomas como reflexión desde este foro que hoy nos ocupa. Ofertar la práctica de este programa en la totalidad de los institutos de secundaria de este país será una buena herramienta para reducir tanto el fracaso escolar como las tasas de abandono escolar prematuro. Porque en todos los institutos estamos teniendo en torno a un 30 % de alumnos que no obtienen el título. Cuando digo institutos, también me refiero a los centros privados concertados o no concertados que tienen esa población. Por el tipo de instalaciones, lógicamente los programas se podrán implantar en unos centros y en otros no. Se van a publicar dieciséis programas de cualificación profesional inicial de nivel I, un amplio abanico que nos va a permitir a partir del curso que viene –y no digo que se pueda hacer de la noche a la mañana– dirigirnos a esa población.

Para poner en marcha esta y otras medidas –ya lo han señalado los ponentes de esta mesa– hace falta una mayor autonomía de los centros. Solo quisiera añadir una cosa al respecto. Esa mayor autonomía tiene que ir

ligada a planes plurianuales que elaboren los centros, una especie de contrato, por así decirlo, entre centros y administración, donde se pactan una serie de cuestiones. Por ejemplo, qué se va a hacer en cuatro años, con qué objetivos, con qué previsión de resultados y de mejora de las tasas de fracaso y abandono que se registran en la actualidad. Para eso se necesita estabilidad de la plantilla, por tanto, contémplese. Se necesitan planes de formación permanente de estas características en función de las necesidades del personal de este centro, que son diferentes a las de otros centros, négóciense. Acuérdesse un sistema de evaluación y seguimiento, introdúzcanse las modificaciones necesarias y defínase también la dinámica de control para dar respuesta y verificación de resultados que permitan ir mejorando el conjunto del sistema. No hacen falta nuevas leyes educativas, tenemos un marco normativo suficiente, tenemos la estabilidad del sistema, que es una demanda de todo el mundo. Entonces veamos cómo podemos ir aplicando programas y propuestas de este tipo, que compartimos en gran medida y que pueden permitirnos mejorar de verdad los medios de que disponemos en la actualidad.

Menciono de manera esquemática otros temas de interés. No pensemos solamente en la población escolar, sino también en los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin tener la titulación básica obligatoria. Por tanto, se requieren becas y ayudas para jóvenes menores de veinticuatro años que estén trabajando y que no tengan el título de graduado, para que puedan completar su formación.

Los incentivos fiscales a las empresas para contratos a tiempo parcial permitirán, de nuevo, que la población en general, sobre todo los más jóvenes que no poseen esa titulación, puedan dedicar parte del tiempo al trabajo y parte a la formación. Hace poco leí que en el círculo de empresarios decían que la formación en definitiva debe representar coste cero tanto para el empresario como para el trabajador. Busquemos los mecanismos que permitan aproximarnos a esa desiderata manifestada por unos y por otros.

También es importante, lo citaba Ana en su intervención, la excelencia en educación. Muchas veces se ha planteado como contradictorio, como si fueran líneas opuestas, responder a las demandas de los que no llegan y a las demandas de los que pueden ir más allá. Lo digo con absoluta nitidez y claridad: desde el Ministerio de Educación vamos a promover programas de profundización de conocimientos simultáneamente a los programas de refuerzo educativo, para que unos vayan dirigidos a los alumnos con más dificultades, tanto en primaria como en secundaria, y otros a los alumnos con mayor capacidad y motivación para aprender. No hay por qué frenar a unos para ayudar a los otros, no tiene ningún sentido. Ambas políticas son perfectamente complementarias: unas se pueden aplicar a nivel de centros y en otras hay que dar un salto más.

Estoy hablando de un programa de alto rendimiento académico dirigido a alumnos

brillantes, no necesariamente superdotados, sino sobresalientes en un ámbito determinado del conocimiento. Por ejemplo, en Madrid, que tiene un tamaño más que suficiente, puede haber un instituto o un centro cualquiera que por las tardes, fuera del horario escolar, como actividad extra, organice actividades de profundización para alumnos sobresalientes en matemáticas, mientras que otro centro lo haga en humanidades, otro en lengua, etc. En definitiva, que vayamos poco a poco, de común acuerdo con todas las comunidades autónomas, lanzando iniciativas que permitan dar una respuesta adecuada a los alumnos más destacados.

Contaré brevemente una anécdota. En Valencia asistí a un congreso de jóvenes investigadores europeos donde estuvo el Presidente de la Generalitat y participaba el Ministerio de Educación. Se entregaron cincuenta premios a jóvenes investigadores, jóvenes entre quince y veintidós años, entre los que no había un solo español, porque aquí no se está fomentando ese tipo de programas ni tampoco grupos de investigación a edades tempranas. En esta línea de alto rendimiento académico queremos promover, poco a poco, lógicamente en el marco de la conferencia sectorial de educación, la construcción de grupos de investigación en los centros, cada uno al nivel educativo correspondiente, que permitan ir preparando a futuros investigadores en diferentes ámbitos.

Acabo con una reflexión final acerca de un aspecto que me parece fundamental. En el marco del aprendizaje y la formación a lo

largo de la vida tenemos que dar un salto en lo que significa la valoración y acreditación de las competencias profesionales adquiridas, tanto por la propia experiencia laboral como en aprendizajes no formales. En el Ministerio de Trabajo y en el Ministerio de Educación se trabaja en este tema desde hace tiempo, aquí hay varias personas que han participado en ese proceso. Hemos de dar un paso fundamental en esa dirección. Si estamos hablando de formación a lo largo de la vida, no nos podemos limitar a discutir qué hacemos en el ámbito escolar. Debemos atender también a las competencias y capacidades que se adquieren en otros muchos ámbitos de la vida.

Yo estudié la carrera de matemáticas y hace veinticuatro años que no doy clases. Si mañana pido la reincorporación, tengo mi cátedra y me puedo poner a dar clases sin que nadie me pregunte nada. Llevo veinticuatro años trabajando en la administración educativa, autonómica, estatal, otra vez autonómica y otra vez estatal. Este mismo caso cada uno lo puede conocer en cualquier ámbito profesional. Pues hay que buscar mecanismos que realmente permitan evaluar las competencias, acreditarlas y establecer pasarelas entre el sistema educativo formal y el sistema laboral, de modo que esa formación a lo largo de la vida tenga más elementos que la vayan potenciando y haya más caminos para conseguirla.

A mí me gusta mucho el proverbio masai que dice «para educar a un niño hace falta toda la tribu». Reflexionemos sobre lo que aportamos cada miembro de la tribu a esa

educación. Y no solo a la educación de los niños, sino a la educación y formación en el sentido más amplio de la palabra, a lo largo de toda la vida. Qué pueden aportar los ayuntamientos, los institutos de bienestar social, los centros educativos, la familia, los medios de comunicación. Porque sabemos que todo eso educa, para bien o para mal en un sentido determinado, avanzamos iniciativas también en un ámbito que es más complejo en la medida en que inciden más factores. Del mismo modo que se hace una declaración de impacto ambiental, hagamos una declaración previa de impacto educativo, para saber de qué manera va a repercutir un tipo de actuación en la educación de todos en general, de los más jóvenes en particular, y así poder analizar los resultados y no esperar a sus consecuencias.

La mejor forma que tienen los poderes públicos de demostrar que la educación es para ellos una prioridad es invirtiendo más y mejor en educación. Solo así la sociedad creará que lo que estamos diciendo va en serio.

Jaime Mascaró

Si hay alguna pregunta, porque temas creo que no faltan, tenemos diez minutos para el coloquio.

Una asistente

Soy Lola Belló, presidenta de la CEAPA. Voy a hablar de la implicación de padres y madres en la educación de sus hijos. Primero

expondré una pequeña reflexión y luego un par de ideas. Hay que incentivar a los padres para que se impliquen, para que participen en la educación de sus hijos, a nivel individual y a nivel colectivo, es algo que siempre se ha dicho y se ha repetido. La cuestión está en que no se va a incentivar a los padres reglamentando y sancionando, porque padres hay tan diversos como niños en el aula, cada uno tiene unos valores distintos y puede aportar una diversidad que todavía no se contempla dentro de la escuela. Esta diversidad se corresponde con una variedad de familias plurales con valores distintos. Por lo tanto, tendremos que cambiar, modificar, buscar nuevas relaciones familia-escuela si realmente queremos ese éxito escolar que pareciera que pasa por la implicación de los padres.

Recientemente, CEAPA ha presentado un estudio con la Universitat de Lleida sobre la participación de los padres y las madres en las APAS. Evidentemente, la participación es baja, pero tenemos que analizar por qué. Una de las razones es el recelo que todavía tienen muchos profesionales de la enseñanza y muchos profesores, sobre todo en secundaria y bachillerato, hacia los padres que se quedan a las puertas de la escuela. Es muy difícil pedirles alguna cosa cuando los padres no tienen un espacio ni un tiempo, más que una tutoría, por ejemplo, de una hora de duración. Pedir un compromiso sin dar lo que sería un terreno, que puede ser un tiempo y un espacio, para sentirse comunidad educativa, es muy difícil. Este es un tema sobre el que debemos reflexionar conjuntamente, porque la participación es vital a los dos niveles,

individual y colectivo. Las APAS hacen de puente o de correo de transmisión, facilitan la resolución de situaciones difíciles. De hecho, al derivar a los servicios competentes debemos reflexionar, pensar y buscar estas nuevas relaciones familia-escuela que ya existen en las instituciones. Tenemos el consejo escolar, cuyas funciones deberíamos revisar y ver cómo se puede potenciar, sobre todo cuando hablamos de autonomía de los centros.

Es necesaria mucha más participación de todos los sectores y que se escuche más a los padres. Generalmente, no se les escucha y muchas veces se les dice lo que deben hacer, sin saber realmente lo que hacen. Lo cual los lleva a sentirse incompetentes frente a una función tan elemental como es educar a sus hijos. Porque muchas veces la intuición y la educación informal pueden dar a lo que es el acto formal fuera del horario lectivo una dimensión de cohesión escolar y social.

Jaime Mascaró

¿Alguien quiere contestar?

Miguel Soler

Sí, solo quiero hacer un comentario. La parte que ha señalado Lola Belló está clara: una mayor participación y una mayor autonomía de todos los sectores y, en particular, de los padres y madres. Pero yo invitaría también a una reflexión en otra dirección. Hace unas décadas, cuando un chico llegaba a casa y le decía a su padre o a su

madre: «Me han castigado por no sé qué», normalmente, antes de acabar la frase, la respuesta era: «Algo habrás hecho». Hoy, a veces, ante la misma situación la respuesta es: «Cómo dices que se llama ese profesor, que se va a enterar...». Es decir, o buscamos que de verdad exista una mayor confianza mutua y colaboración entre profesorado y familia, o entre todos estamos destruyendo esta relación. Hay estructuras claras de participación que hay que potenciar. Una forma de hacerlo es precisamente la autonomía. Si los padres ven que su participación sirve, que lo que están proponiendo se aplica después en el centro, esto invita a que la participación sea mayor. Esta es una línea fundamental de avance.

Al mismo tiempo, todos debemos ser conscientes del trabajo que tiene que haber de común acuerdo. Al igual de lo que ocurre en casa, cuando el padre y la madre van en direcciones distintas, se complican las cosas. En el ámbito educativo sucede lo mismo. O familia y profesorado van en la misma dirección, o no conseguiremos de verdad una serie de aspectos fundamentales, sobre todo en lo relativo a la educación en valores, que tenga un mínimo común denominador que nos permita avanzar. En resumen, comparto tu reflexión, pero también invitaría a que existiera desde la otra parte una reflexión para poder avanzar en conjunto.

Ana Pastor

Lola, no puedo coincidir más en lo que has dicho. Cuando he hablado de los elementos del cambio que me parecen más importantes,

uno era cambiar el rumbo. Hay que cambiar lo que sea necesario para recuperar valores y, desde luego, el principio del esfuerzo. Para ello cuento con los padres. No hay manera de cambiar este proceso tan complejo, el proceso educativo, en el que interviene tanta gente, si los padres no tienen un papel relevante. Como en otros sectores de las políticas públicas de nuestro país, no hemos logrado que el modo de participación de los padres en la toma de decisiones sea activo. Si analizas cómo funcionan en muchos casos las APAS de los centros educativos y examinas el orden del día y los temas que tratan, en casi todos los órganos colegiados esas reuniones acaban convirtiéndose en una rutina con los mismos temas.

A menudo en las APAS las intervenciones se limitan al capítulo de recursos y de medios. Esto pasa en todas las administraciones: cuando hay participación, la gente entiende que va a pedir, a reivindicar, a decir que el policía no está para ayudar a atravesar el paso de cebra. En los debates se entra poco en cuál es el proceso educativo en sí o, por ejemplo, en cuál es el posicionamiento de los padres con respecto a la evaluación.

Si planteamos cómo es la participación de los ciudadanos, ahora que está tan de moda el *empoderamiento* del ciudadano, aparte de que la palabra es antipática porque suena fatal, habría que ver cuál es el *empoderamiento* real, sobre todo, en un sector como este. Al final, quien tiene que tomar las decisiones son los padres, o sea vosotros, Lola, y yo en esa parte que no está escrita, sobre la que no hay

artículos, pero que la vivimos. Yo lo que hago en mi ciudad es preguntar a quienes forman parte de las cinco APAS que me cuenten qué temas han tratado. Pues se tratan los asuntos del día a día, pero se profundiza poco en los temas de fondo, en los que los padres no solo tenéis mucho que decir, sino que tendríais que orientar el sistema.

Francesc Colomé

Respecto a la participación de los padres en el sistema educativo, hay dos dimensiones muy claras que debemos tener en cuenta. Una es la participación colectiva regulada en forma de consejos. Aquí es donde se producen los temas reivindicativos y aparecen las cuestiones más o menos normativas. Otra dimensión es la individual, que no está desarrollada y donde tenemos un déficit importantísimo, probablemente justificado con la coartada de la participación colectiva, es decir, los padres ya participan en el consejo, no hace falta que participen más. Este es un gran error y un déficit muy importante de nuestro sistema que hace falta remediar.

Nosotros hemos incluido en nuestro proyecto de ley una carta de compromiso educativo. Pero me dicen los padres: ¿de qué sirve esa carta de compromiso si luego no tienes forma de hacerla cumplir? Contesto: intangibles en educación hay muchos, y declaraciones de voluntades, la mayoría. Pero ¿a qué se compromete una familia y a qué se compromete un centro a nivel individual? Este es un aspecto que debemos

explorar a fondo porque, si no, gracias a la coartada de la participación colectiva, estamos negando la participación individual.

Concepción Gómez Ocaña

Al hablar de la participación de los padres en la educación, yo quisiera resaltar el rol empático que han de asumir padres y profesores. En la Comunidad Valenciana tenemos la experiencia de los planes de convivencia. A través de la formación del profesorado están trabajando padres y profesores conjuntamente para desarrollar esos planes, de modo que no sean los padres quienes reivindican y los profesores quienes protestan por lo que reivindican los padres. A los padres y a los profesores hay que dejarlos trabajar juntos para que encuentren esa empatía en el trabajo con el objetivo de la mejora del sistema, en este caso concreto, de la convivencia en los centros escolares.

A mí sí me parece que la carta de compromiso sirve. Si contamos con la herramienta para evaluar si se ha cumplido o no, y en la comunidad educativa facilitamos esa herramienta para hacer cumplir la carta, ya lo creo que sirve. Cuando un padre lleva a su hijo a un centro con carta de compromiso, no solo será reivindicativo para que se cumpla esa carta, sino que la administración tendrá un elemento más para evaluar si es verdad que ese centro educativo cumple con lo que ha ofrecido a la comunidad y a toda la sociedad.

Un asistente

Soy Diego Fernández, presidente de ANPE. He escuchado las reflexiones tan acertadas que han hecho los distintos ponentes, pero quisiera permitirme alguna discrepancia de fondo. Me refiero a lo que se ha hablado acerca de no querer más leyes educativas. Probablemente todos estamos escarmentados con las últimas reformas y tenemos cierta prevención a hacer una nueva ley, sobre todo después de la anterior legislatura tan confusa. Yo no sé si es necesaria una nueva ley orgánica de educación, pero si no una nueva ley, lo que sí entendemos es que nuestro sistema necesita cambios profundos. De eso hay una conciencia bastante generalizada, más de lo que se cree, no solo porque lo advertimos en los resultados de los informes internacionales. Estamos de acuerdo en que la educación secundaria y, sobre todo, el bachillerato necesitan una profunda reforma y no simples cambios, aunque probablemente esa reforma se puede hacer con el mismo marco. A nosotros nos daría igual que se llamara ley orgánica de educación, lo cierto es que se necesitan cambios profundos. ¿Cómo se va a pasar con tres asignaturas suspensas y se va a obtener el título de graduado? ¿Cómo vamos a tener el bachillerato más corto de Europa con dos años y que se pueda pasar con cuatro asignaturas suspendidas?

Otra cosa que nos preocupa, y que siempre hemos abogado y defendido, es la necesidad de un pacto por la educación. Ahora este pacto es todavía más necesario que antes,

sobre todo desde la debilidad competencial del Ministerio de Educación. El Ministerio acaba de sacar de su ámbito competencial a la universidad. Se queda con la ley de la ordenación general del sistema educativo, con la política de becas y poco más, porque lo demás va a ser todo un marco competencial concurrente y competencial con las comunidades autónomas.

La política de coordinación de la conferencia sectorial, lo han dicho los ponentes esta mañana y comparto su análisis, es manifiestamente mejorable. Hay problemas pendientes con los libros de texto o con las excesivas diferencias entre unos currículos y otros.

En cuanto a la cohesión e igualdad de oportunidades, ¿cómo se puede lograr? Por eso reclamamos el pacto y ahora más que nunca, sobre todo en temas como la financiación. Cuando se están haciendo leyes orgánicas de educación nacionales, nos preocupa mucho el tema de los posibles cuerpos estatales cuando tenemos unos cuerpos nacionales que están funcionando perfectamente.

Es verdad que desde la ley actual se pueden conseguir cosas muy positivas, de hecho se están consiguiendo. Por ejemplo, la formación profesional, el catálogo de nuevas cualificaciones con el que estamos muy satisfechos, y el desempeño de comunidades diferentes. Así el Informe PISA ha puesto de manifiesto cómo las comunidades de Castilla y León y La Rioja, han obtenido con esta nueva ley mejores

resultados. Entonces puedo estar parcialmente de acuerdo en que una ley puede mejorar el sistema educativo.

Pero nosotros vamos a seguir demandando cambios profundos en nuestro sistema educativo para que el próximo Informe PISA arroje mejores resultados. En lo que sí concuerdo es que la gran asignatura pendiente sigue siendo la formación del profesorado. Ni la LOGSE anterior ni la LOE se han preocupado de esta cuestión. Las medidas de reconocimiento y valoración social son idénticas, pero están sin desarrollar. Y el estatuto del profesorado, que fue una aspiración en la legislatura anterior, incluso con un acuerdo firmado por las cinco organizaciones sindicales y el propio Ministerio, no se ha podido llevar adelante por esa debilidad competencial.

Jaime Mascaró

Tenemos cinco minutos y todavía queda la pregunta de uno de los asistentes. Si todos estamos de acuerdo, oigamos la pregunta y luego pasaremos a la síntesis final.

Un asistente

Al hilo de la pregunta que se acaba de hacer ahora, me ha parecido que todos los ponentes que estáis en la mesa coincidís en no querer hacer leyes, mejor dicho, he creído percibir un deseo común de buscar acuerdos a la hora de hacer leyes, sean de rango superior o de rango inferior.

Una pregunta que a lo mejor puede parecer un poco impertinente: ¿esta búsqueda de acuerdos es algo que se plantea en una mesa redonda como la de esta tarde o es una decisión en firme? Porque hay que estar en un colegio como director, profesor, padre de alumno o alumno mismo, para sufrir las consecuencias de una falta de acuerdo en cualquier nivel. Yo de verdad os pediría que esta voluntad de acuerdo no fuese simplemente cuestión de una tarde, sino que sea una convicción de vuestros partidos.

Ana Pastor

Necesitaríamos más tiempo para hablar de muchas cosas. Para que quede clara mi intervención, repito que hay que realizar cambios y he apuntado algunos importantes. Entonces habrá que hacer una regulación por ley cuando sea necesaria para alguna de las reformas de las que estamos tratando hoy aquí. Por ejemplo, creo que hay que implantar una carrera docente y, que yo sepa, eso solo se puede hacer mediante una ley.

Me ha llamado la atención en tu exposición, Miguel, cuando has hablado de que en PISA se preguntaba a los alumnos: ¿Qué te resulta más cómodo resolver?: $2 * X + 3$ o calcular el consumo de gasolina de un coche, que un 52 % se decidía por el cálculo y un 79 % optaba por la ecuación. Y pregunto: ¿cómo es que la suma da un ciento y pico por cien? Puesto que además eres profesor de matemáticas, algo me he debido de perder.

Miguel Soler

Respuesta múltiple de diez variables. Después la comentaré.

Ana Pastor

Pero no me interesa tanto resaltar la cuestión del porcentaje, cuanto las competencias básicas. He querido entender, y lo sumo a las preguntas que se nos han hecho, que si los niños no contestan a lo que se esperaba de ellos, sea el $2 * X + 3$ o sea otra pregunta, es o bien porque el contenido no es el adecuado, o bien porque no está, desde el punto de vista pedagógico, bien orientado. Si fuera así, estaríamos ante un tema de bastante fácil solución. Es más, hasta nos tendríamos que plantear qué evaluación haríamos, sobre qué contenidos. Me gustaría dejar claro que las competencias y los contenidos siempre son mejorables. He leído los resultados del Informe PISA, y la mayor parte de las preguntas plantean temas elementales que se encuentran en los libros de texto. Yo lo he comprobado precisamente con las preguntas de matemáticas, porque, aunque soy médico, matemáticas es lo único que me ha gustado en mi vida aparte de la medicina. He examinado las preguntas y luego he revisado los libros. Los alumnos españoles de la muestra de PISA o no estudiaron el libro o se perdieron las clases, en caso contrario es imposible que no respondieran a esas preguntas.

Efectivamente, hay que emprender cambios, mejorar las competencias y la adaptación del modelo. Estamos implantando nuestro sistema igual que en la universidad, el Bolonia de la educación universitaria. Algo que no decimos, pero que yo digo en todas partes, es que a los alumnos hay que pedirles resultados, de acuerdo con su edad y su nivel. Y cuando alguien obtiene un buen resultado, pues lo ha obtenido, y el que lo ha obtenido malo, debe recuperar. ¿Hay publicado algún artículo científico que diga en qué casos es bueno repetir, o en cuáles no es bueno repetir, porque existen otros factores, como que alguien es «torpe», razón que no creo, porque a todo alumno se le puede recuperar?

Yo cambiaría las competencias de la conferencia sectorial. A esa conferencia llevaría temas de calado, por ejemplo, la financiación, todo lo que tiene que ver con las becas, los contenidos, donde seguramente no habrá voto, pero sí toma de decisiones, y que esa toma de decisiones sea por unanimidad, es decir, que los políticos se pongan de acuerdo. Tenemos que analizar los problemas reales de la sociedad y luego ir acordes con lo que quiere la sociedad. Los padres y los profesores están cansados de leyes y más leyes, a pesar de que somos un país que no tiene tantas, pero la percepción general es que no perdamos más tiempo en debates y llegemos a acuerdos en las cinco o seis cosas importantes.

Francesc Colomé

Estoy de acuerdo con la afirmación que acaba de hacerse sobre cohesión. La

conferencia sectorial es el marco idóneo donde aclarar cuestiones de este tipo. Un cuerpo legislativo que pretenda abarcarlo todo, una de dos, o no permitirá la flexibilidad suficiente para adaptarse, o no habrá manera de controlar nada, porque cuando se quiere abarcar todo se acaba por no abarcar nada. Considero que la conferencia sectorial, bien desarrollada, sería una magnífica oportunidad para trabajar estos aspectos.

No estoy de acuerdo con la postura de Ana Pastor sobre las cuatro asignaturas de bachillerato. No estoy de acuerdo, porque precisamente nosotros propusimos un bachillerato que fuera flexible y permitiera a los alumnos llegar a una mayor competencia.

Finalmente, en Catalunya pretendemos llevar adelante la ley de educación. Lo que más nos disgusta de la ley es que sea una ley, porque todos acabamos cansados de legislaciones. Desde un punto de vista técnico, en este caso no puede ser otro instrumento que una ley. Nuestra voluntad es llegar a un consenso parlamentario absoluto, así lo hemos manifestado en público y en privado.

Miguel Soler

Primero, una aclaración sobre el porcentaje. Si no recuerdo mal, en una lista de diez ítems se pregunta a los alumnos: ¿qué te resulta más cómodo resolver? Pueden, por tanto, contestar a los diez. He citado dos casos extremos: uno, en el que menos

cómodos se sentían, era calcular la tasa de consumo de gasolina de un coche, y otro, que era el segundo con mayor porcentaje, una ecuación de segundo grado. Por eso la suma puede dar como resultado no solo más de cien, sino hasta mil.

Supongo que la cuestión del porcentaje queda clara. Pero añadido a continuación, si lo que de verdad nos importa es que los alumnos sepan resolver una ecuación de segundo grado de ese tipo, entonces quiere decir que vamos bien y, poniendo un poco más de esfuerzo, en vez del 79 % elegirá esta opción el 90 %.

Resaltaba de ese ejemplo que lo que los alumnos llevan peor –dicho por ellos mismos, solo de leer la pregunta ya se sienten incómodos– son esos aspectos que precisamente PISA está remarcando como fundamentales: saber aplicar el conocimiento adquirido y una serie de herramientas, en este caso ecuaciones, a la resolución de problemas. Precisamente por eso destacaba este ejemplo. Este enfoque implica cambios en la enseñanza de las matemáticas. Cuando hacemos una evaluación en una comunidad autónoma o en un instituto de evaluación, si queremos fomentar que el profesorado crea que lo fundamental es resolver ecuaciones, entonces pondremos ecuaciones de ese tipo. Si creemos que lo importante es que sepan resolver problemas, plantearemos problemas para que sepan resolverlos aplicando la ecuación correspondiente.

La dificultad no reside solamente en si tales preguntas están tratadas en el libro de

texto, como comentaba Ana, porque el libro puede ser todo lo extenso que queramos. ¿Que se quieren más contenidos? Pues se añaden veinte folios más. Lo que realmente importa es que los alumnos en la etapa escolar, en lo que dura un curso, asimilen de verdad esos contenidos y no se olviden quince días después de haber hecho el examen. Solamente por citar un ejemplo, en junio se pasa una prueba de conocimientos básicos del último curso de bachillerato después del examen de la universidad. De los alumnos que tenían media de sobresaliente en COU y se les pasó la prueba en el mes de noviembre, aprobó el 38 %. En COU se sabían todo hasta tal punto que tenían un sobresaliente. En noviembre, como era una prueba de tipo diferente, los resultados fueron los que he dicho. Son reflexiones que invitan a pensar en cómo debemos valorar los contenidos para que los alumnos los asimilen y no se los sepan solamente el día del examen, sino que los incorporen como aspectos fundamentales de sus competencias.

Quiero hacer ahora un comentario rápido respecto al bachillerato y luego una reflexión final sobre los acuerdos y demás puntos que se señalaban. Sobre el bachillerato, me gustaría puntualizar que la discusión no debe centrarse en si los alumnos con asignaturas suspendidas pasan o no pasan al curso siguiente. En la universidad, uno aprueba dos asignaturas y son dos las asignaturas que tiene aprobadas; luego deberá aprobar todas para obtener el título universitario superior o de grado medio. Para obtener el título de bachiller, un alumno también debe tener

todas las asignaturas aprobadas. Lo que se discute es cómo lo consigue. Hasta hace poco, un alumno podía sacar un seis en siete de las asignaturas y tener suspendidas tres con un cuatro en cada una. Entonces tenía que repetir las diez. Y algunos preguntaban «Oiga, si yo he sacado un siete en filosofía, ¿por qué tengo que repetir la filosofía si ya he demostrado que me la sé?».

A partir de ahí surge la reflexión. El alumno tiene que aprobar las veinte asignaturas de bachillerato, si no, no obtendrá el título. Si ha sacado un siete en filosofía, ya tiene un siete en filosofía, que no la repita otra vez. La evaluación es individual, como sabéis, de cada profesor y para cada materia. Si yo le pongo un siete en filosofía y Ana le pone un tres en física, química o biología, ¿tiene que repetir la filosofía? No lo entiendo, porque no ocurre en ninguna otra etapa educativa dentro de las obligatorias. Si ese alumno ha aprobado seis asignaturas y todavía le quedan cuatro, más las ocho del año que viene, le quedan doce. El decreto establece que el año siguiente curse esas cuatro por obligación, porque no las ha aprobado, más alguna de ese año. Con este procedimiento en tres años normalmente acabará el bachillerato.

¿Qué está pasando en la actualidad? Sigo con el ejemplo: un alumno aprueba seis asignaturas, suspende cuatro. Repite las diez. Tengo en la Alta Inspección de Educación, donde yo trabajaba hasta hace una semana, numerosos casos de alumnos que, el año que repiten, suspenden cuatro asignaturas

distintas a las del año anterior. Apliquemos el mismo procedimiento que en la universidad: el alumno que quiere obtener el título tiene que aprobar todas las asignaturas. Como todo en la vida, este asunto es discutible. Analicemos las ventajas, las desventajas y los inconvenientes de la repetición, y los problemas organizativos que genera en los centros. A partir de ahí estudiaremos las soluciones que nos parezcan convenientes con el máximo consenso posible.

A propósito de la voluntad de hacer o no leyes, y de hacerlas con consenso, cada uno de los que hemos intervenido nos hacemos responsables de lo que hemos dicho. Por mi parte, cuando afirmaba que no son necesarias más leyes educativas, lo decía en el sentido de remarcar, sobre todo, la estabilidad del sistema. El sistema requiere estabilidad en su estructura básica. El Instituto de Evaluación nos informa a través de su relación de diagnóstico censal, las comunidades autónomas nos informan a través de las suyas, las pruebas de PISA nos permiten analizar y comparar los resultados de los sistemas educativos en diferentes países. Analicemos los resultados y veamos también qué cambios se deben introducir, que no haga falta esperar quince años para cambiar la lengua, las matemáticas, la historia, la asignatura que sea, como consecuencia de esos resultados, cambiemos en el mismo momento de conocerlos. Seamos más ágiles, no en promover grandes cambios estructurales, sino en introducir las mejoras necesarias en el momento en que los resultados nos están diciendo que es

necesario intervenir en formación o en cambio del currículo para mejorar esos procesos.

Aprovechando que se hacía la pregunta en formulación política, he releído con detalle el programa electoral de educación, tanto del Partido Popular como del Partido Socialista, y creo que hay muchas posibilidades de llegar a acuerdos en muchos temas y desarrollarlos. Yo lo que pediría es que pongamos el acento en las coincidencias y dejemos en un segundo plano las divergencias.

Concepción Gómez Ocaña

En cuanto a la repetición de las cuatro asignaturas, yo soy psicopedagoga y quiero comentar que hay que analizar muy bien el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque lo que no se continúa enseñando, al final se olvida, este es también un elemento que debe tenerse en cuenta. Es una gran ventaja que un alumno pueda pasar al curso siguiente con cuatro asignaturas suspendidas, porque van a bajar las tasas de fracaso, al no contabilizarlas vamos a tener unas tasas mucho menores. Pedagógicamente, me parece que los alumnos de bachillerato no tienen la madurez de aprendizaje que pueden tener los alumnos en

la universidad. Cuestión aparte son los problemas de organización de los centros que ha mencionado Miguel. Con las infraestructuras existentes no se sabe muy bien cómo organizar todas las posibilidades del bachillerato.

En cuanto al porqué de una ley para la Comunidad Valenciana, ahora mismo tenemos una ley orgánica que nos parece mejorable y queremos que sea aún mejor con una ley que se contextualice en la Comunidad Valenciana. Por eso hemos comenzado a trabajar con muchos grupos, hasta un total de ciento veintiséis personas, que han hecho aportaciones. Esto nos ha dado la posibilidad de elaborar un primer texto de borrador, y ahora estamos preparando el segundo. Lo que queremos es consensuar con la comunidad educativa una ley orgánica que nos parece mejorable.

Jaime Mascaró

Si les parece, terminamos aquí. Muchas gracias a Miguel Soler, Ana Pastor, Francesc Colomé y Concepción Gómez Ocaña por participar en la mesa. Y a todos ustedes por asistir y propiciar debates tan interesantes. Muchas gracias.