

LA NUEVA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. LA RESTAURACIÓN DEL DISCURSO CONSERVADOR

Héctor Monarca¹

Universidad Autónoma de Madrid
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

RESUMEN

Cuando parecía que España se había alineado ya definitivamente a los discursos más progresistas vinculados al derecho a la educación, a la inclusión educativa, a una escuela de calidad para todos y todas, al menos desde el punto de vista del discurso asumido oficialmente por sus gobiernos, nos encontramos hoy con un anteproyecto de ley de cuyo análisis se desprende una ruptura con esta tendencia. Es cierto que la distancia entre los discursos y la realidad ha seguido existiendo, pero no menos cierto es que hay evidencias de que la educación se ha ido democratizando. La configuración de aquel escenario que procuró pasar de la escuela selectiva a la escuela para todos no fue fácil ni se puede decir que haya sido un éxito para todos. Sin embargo, el “Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa” no muestra ninguna continuidad con ese proyecto democratizador así entendido; abriendo un nuevo escenario más selectivo y fragmentado en circuitos diferenciados.

PALABRAS CLAVE

Nueva ley de educación, discurso conservador, política educativa, cambio educativo.

ABSTRACT

When it seemed that Spain had definitely aligned itself with the most progressive discourses related to the right to education, and education inclusion, to a quality school for everyone, at least from a point of view of the discourse assumed by its governments, we find ourselves today with a draft bill from whose analysis a break with such trend emerges. It is true that the distance between discourse and reality has continued to exist, but not less true are the facts that evidence that education has gone through a democratisation process. The configuration of that scene which sought to go from a selective school to a school for everyone was not easy nor can it be assumed that had been a success for all. However, the draft bill “Draft of the Organic Law for the Improvement on the Quality of Education” shows no continuity with that democratising project as it is understood; giving way to a new and more selective scene, fragmented into differentiated circuits.

KEY WORDS

New education bill, conservative discourse, education policy, education change.

¹ Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) y de la Red CIES (Colaboración para la inclusión educativa y social).

Introducción

Como no podía ser de otra manera, a la luz de la historia reciente que evidencia la dificultad de construir un «consenso progresista» en materia educativa, nos encontramos a las puertas de una nueva ley orgánica de educación. Ya se puede leer desde mediados del mes de julio en la página web del ahora Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, lo que allí se denomina “Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa”². Consideraciones aparte acerca de lo apropiado o no de esta denominación teniendo en cuenta el documento que se presenta, es posible tomarlo como el «discurso oficial» acerca del cambio propuesto y analizarlo como tal. De hecho, se supone que la «cara institucional» que el Ministerio ofrece a sus ciudadanos para informar de sus acciones no se improvisa, aunque pueda dar esa sensación cuando se lee el mencionado documento³. Por tanto, cuando menos, puede ser analizado como un «elemento» del discurso educativo del nuevo gobierno (Buenfil, 2009; Conde, 2010; Pini, 2009), asumiendo con estos autores que el discurso como configuración social es algo más complejo, que abarca no sólo los textos orales y escritos, sino también otras prácticas asociadas a su producción, las cuales no serán contempladas en este artículo.

En cualquier caso, lejos de un análisis simplista que pretenda presentar la realidad en términos de dos exclusivos polos ideológicos, se insiste en que la configuración del discurso y de la misma realidad educativa y social es mucho más compleja de lo que un solo texto pueda reflejar. En este sentido, el título del artículo se apoya en esta única evidencia, limitación que es necesario reconocer. Sin embargo, teniendo en cuenta el peso social que tiene el mismo en cuanto se ofrece, como se ha dicho, como cara institucional del Ministerio, puede ser una evidencia importante de la tendencia que la lectura del mismo revela. En este caso, el «texto en sí mismo» ofrece suficientes elementos que pueden ser interpretados como una posible reconfiguración del escenario educativo actual; algo que puede enmarcarse en el contexto al que se refiere Apple (1997:87), caracterizado por el desarrollo de “una compleja política del sentido común, en la cual los grupos dominantes están tratando de redefinir lo que la educación puede y debe hacer, así como lo que realmente queremos decir cuando hablamos de democracia, igualdad y bien común”.

En este sentido, cuando parecía que España se había alineado ya definitivamente a los discursos más progresistas vinculados al derecho a la educación, a la inclusión educativa, a una escuela de calidad para todos y

² Este es el nombre que tiene el «enlace» de la página; al «pinchar» en él se abre el documento denominado “Propuestas para el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa”.

³ En este artículo no se hará un análisis de la calidad del documento, algo que recomiendo. Se podría avanzar párrafo por párrafo haciendo algún tipo de comentario de tipo técnico o académico con respecto al mismo, como así también del marco ideológico subyacente. En cuanto al «texto» en concreto, se podría proceder a realizar un análisis técnico-pedagógico profundo del mismo, se podría analizar su coherencia interna, su consistencia, las novedades que ofrece y las que dice ofrecer sin darse cuenta que hace años que contamos con ellas; su grado de conocimiento o desconocimiento de la realidad educativa actual. El tipo de evidencias que ofrece, el uso que hace de ellas, por qué usa unas y descarta otras relacionadas con el mismo tema; el tipo de fuentes que emplea y las que descarta, y un largo etcétera.

todas, al menos desde el punto de vista del discurso asumido oficialmente por sus gobiernos, nos encontramos hoy con unas propuestas para el anteproyecto de ley de cuyo análisis se desprende una ruptura de esta línea iniciada hace algunas décadas. Es cierto que la distancia entre los discursos y la realidad ha seguido existiendo, pero no menos cierto es que hay evidencias incontestables de que la educación se ha ido democratizando.

La configuración de aquel escenario que procuró pasar de la escuela selectiva a la escuela para todos no fue fácil ni se puede decir que haya sido, ni que sea, un éxito para todos; no, no lo fue, no lo es, pero hay avances que hay que reconocer para no alimentar lo que Diker (2010) denomina el «mito del pasado mejor». Esa creencia interesada según la cual esa escuela selectiva y discriminadora era mejora que la propuesta comprensiva actual. De acuerdo con la autora recién mencionada, este mito ofrece una mirada apocalíptica, una visión de «tragedia educativa» permanente, según la que lo educativo está cada vez peor, en un escenario sin retorno a ese pasado. Visión que, según la autora, tiene efectos que atentan contra los avances democratizadores de la educación. En cualquier caso, un análisis histórico serio nos mostraría la diferencia entre aquel contexto educativo diferenciador y el contexto que se ha intentado configurar en las últimas tres décadas. Un análisis comparativo en perspectiva histórica y que tome en cuenta el funcionamiento global del sistema educativo en relación a toda la población, nos permite apreciar que, muy lejos de las imágenes catastrofistas, existen importantes logros democratizadores y un claro beneficio de sectores anteriormente excluidos o que transitaban por circuitos segregados (Dubet, 2005), algo que también se puede comprobar al realizar un análisis de la estadística educativa disponible en este país.

Las evidencias revelan que nos encontramos en el momento con mayor porcentaje de estudiantes con titulación posobligatoria de toda la historia de España (MEC, 2011). Lo mismo sucede con el porcentaje de jóvenes que siguen estudios universitarios. Sabemos que la masificación genera otros problemas, muchos de los cuales no se han logrado resolver, algunos de ellos son propios de las contradicciones de un sistema educativo que pretende ser inclusivo en una sociedad capitalista, competitiva, de mercado, neoliberal; que necesita diferenciar y transformar en mercancía los títulos académicos, en donde la abundancia de los mismos es un problema evidente para aquellos que buscan la diferenciación a través de ellos.

En los últimos 30 años, se ha intentado avanzar hacia la escuela inclusiva, comprensiva, con más o menos insistencia, se han realizado muchísimos esfuerzos en esa dirección. Una dirección que es necesario profundizar, revisar, posiblemente ajustar y renovar para que el derecho a la educación sea una realidad evidente para todos y todas más que un enunciado legal. Es sin duda un proceso no concluido, que no se puede dar por concluido, que nunca concluye (Echeita, 2008). Sin embargo, en lugar de eso, el documento de propuestas para el anteproyecto de la nueva ley de educación parece estar inaugurando una «nueva era», abriendo las puertas para el retorno a la escuela fragmentada, pero ahora, paradójicamente, legitimada desde los poderes públicos.

En este artículo pretendo ofrecer algunos argumentos, que el lector podrá enriquecer, en torno a la idea recién mencionada: que estamos ante un avance conservador en materia educativa.

Algunas evidencias

Los datos no pueden ser presentados fuera de los marcos teóricos y metodológicos que les dan sentido, no si se quiere ofrecer una visión ajustada a las «realidades» o «fenómenos» que estos representan. Tampoco se pueden hacer comparaciones de datos de países al margen de los contextos en los que estos se insertan; los cuales no pueden quedar al margen de la lectura histórica que le da el sentido de construcción que las prácticas sociales, educativas, políticas, tienen. Contexto que se encuentra atravesado por una gran variedad de prácticas u otros contextos que complejizan cualquier comparación «a la ligera».

Hecha esta aclaración que nos exige «cuestionar», «problematizar», «interrogar» cualquier dato, en tanto «sistema de representación construido» en un marco epistemológico y metodológico que le da sentido; pretendo ofrecer unos pocos datos que, en contraste con lo que el documento sobre las propuestas al anteproyecto sostiene, muestran que España se encuentra actualmente mejor que otros países europeos, y sobre todo mejor que ella misma hace 30 años, tomando indicadores globales y no simples resultados de pruebas que sólo se centran en un resultado puntual en dos o tres competencias o materias.

Por poner sólo unos ejemplos, pero sin la pretensión de establecer una comparación fuera del «contexto» en el que se desarrollan las prácticas y los sistemas educativos, quiero mencionar algunos datos que pueden ser ilustrativos, y a la vez servir de contraste a los datos que el documento del Ministerio ofrece, como se ha explicado. En este sentido, según el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (MEC, 2011), la tasa bruta de graduados universitarios de educación superior universitaria⁴ en España, en el curso 2007-08, ha sido del 27%; la misma tasa para Alemania, país que en ocasiones cita el documento para ofrecer como ejemplo, es del 28%, ambas por debajo del promedio de la OCDE. Otro dato relevante en el marco del discurso que ahora se ofrece, la tasa bruta de graduados de educación superior no universitaria⁵ es de 15% para España, 14% para Alemania y 10% para Austria.

En cuanto a la tasa de graduación en la segunda etapa de la educación secundaria de España, ésta ha evolucionado del 66% en 2001 al 80% en 2010

⁴ La tasa bruta de graduación se define como la relación entre el alumnado que termina las enseñanzas conducentes a una titulación (o titulaciones equivalentes) con el total de la población de la “edad teórica” de comienzo del último curso de dichas enseñanzas: 19 años para los titulados en Ciclos Formativos de Grado Superior, 20 años para las diplomaturas y 22 años para las licenciaturas. El término “Técnico Superior” incluye graduados en Ciclos de Grado Superior de FP, de Artes Plásticas y Diseño y EE. Deportivas de Grado Superior, FP II y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (MEC, 2010:90).

⁵ Ver nota anterior.

(MECyD, 2012); para el mismo período de tiempo el promedio de la OCDE ha pasado del 77 al 84%. Por otra parte, la evolución de las tasas de acceso a la Formación Profesional Superior marca un paso del 3% en 1995 a un 26% en 2010; más alta que la media de la OCDE (17%) (MECyD, 2012).

Ya sabemos que podemos encontrar otros datos que muestren lo que aún queda por avanzar en cuanto al derecho a la educación y a una calidad educativa para todos y todas. Por otra parte, en coherencia con lo mencionado al inicio del apartado, estos mismos datos pueden ofrecer múltiples lecturas; sin embargo, no se trata de eso; sino de no simplificar los análisis con el sólo hecho de justificar un argumento o una supuesta propuesta de anteproyecto. Hacerlo así puede ser entendido, al menos, como un uso «incorrecto» de la información. El lector con su reflexión puede sugerir otro tipo de interpretaciones e enriquecer este análisis.

La reconfiguración del sentido de la educación básica

Una idea global que surge de la lectura del anteproyecto es que nos encontramos ante una reconfiguración de los sentidos vinculados con la educación y con la escuela. Las propuestas realizadas, los argumentos que se ofrecen, el lenguaje que se emplea, y los marcos subyacentes que un análisis del discurso revela, nos permite apreciar el intento de reconfigurar los sentidos y las prácticas de lo que hasta ahora, al menos desde 1990, se ha entendido por educación básica y obligatoria. En este sentido, las propuestas del anteproyecto, permiten anticipar “la quiebra de la unidad del sistema educativo que es un punto de partida para la igualdad de oportunidades” (Gimeno, 1998:312). Tomando las palabras del autor recién mencionado, las propuestas de diversificación en itinerarios o circuitos diferenciados dentro de la enseñanza obligatoria, como explícitamente se hace, puede fomentar la desigualdad. En esta línea, el documento puede ser interpretado como un retroceso en cuanto al principio de comprensividad educativa, un claro cambio de direccionalidad en cuanto al mismo. Si tenemos en cuenta, como sostiene Gimeno (1998:317) que

la educación comprensiva es una forma de organizar la escolaridad en la que para un mismo tramo de edad, por lo general referido a la educación obligatoria, los estudiantes asisten a un mismo tipo de centro (no existe división, por ejemplo, entre enseñanza profesional para unos y formación no-profesional para otros). En esta forma de organización se imparte un currículo básico igual para todos.

Este cambio de direccionalidad se hace bajo un lenguaje que anula, descarta, en cierta forma desvaloriza, una consensuada línea democratizadora, en la que la educación es un derecho vinculado a la construcción de la ciudadanía (Gimeno, 2000; Vélaz de Medrano y De Paz, 2010). Dicha tendencia, basada en el principio de comprensividad y atención a la diversidad simultáneamente, se instaura a partir de la vuelta de la democracia a España, no inmediatamente, sino a partir de un proceso complejo de debates y reclamos sociales, académicos y profesionales. Hoy, este documento, sencillamente, da la espalda a este proceso y a lo que este ha supuesto en

cuanto a consenso sobre el sentido de la educación y de la escuela. Es cierto que este consenso ha permanecido en ocasiones más a nivel de principios normativos que de concreciones o resultados evidentes. El Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (MEC, 2011), junto con ofrecernos evidencias de mejora, como se ha visto, nos sigue mostrando, por ejemplo, que un porcentaje de los jóvenes no finaliza la ESO en el momento que la ley estipula. Por otro lado, las investigaciones y literatura sobre el fracaso escolar y la exclusión educativa (Calero, 2006; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Escudero y Martínez, 2011; Feito, 2009; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Gil Villa, 2010; Roca, 2010), muestran el vínculo entre los resultados del sistema y el origen social de los alumnos y alumnas. Sin embargo, nada de lo que propone el anteproyecto parece apuntar a revertir esta situación; antes propone «blanquear» estos resultados diferenciados, reforzando la idea y la propuesta, ya existente, de dos circuitos, uno académico, para aquellos que la naturaleza ha favorecido, otro profesional, para los que no son aptos para el primero. Así quedan diferenciados los circuitos, así queda fundamentada su necesidad en el documento

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos: el sistema educativo debe ofrecerles las trayectorias más adecuadas a sus fortalezas, para que puedan hacer realidad sus aspiraciones e ingresar con éxito en el mercado de trabajo (Anteproyecto, punto 4)

El documento se aparta de esta tradición progresista, más o menos asumida y no siempre del todo acompañada. En este caso, el argumento que se expone, no sólo se aparta de lo «políticamente correcto», sino de los campos teóricos que, después de muchos esfuerzos, han logrado despejar del lenguaje la idea de que nacemos con ciertos dones que la divinidad o la naturaleza nos ha regalado (Kaplan y Ferrero, 2002), desvinculadas de las condiciones históricas, políticas, económicas y educativas de los contextos y de los sujetos que en ellos viven y de las oportunidades que estos tienen para desarrollarse como tales. El «sistema» ofrecería así una legitimación o naturalización de las desigualdades sociales existentes (Tenti, 2011; Terigi, 2010), bajo el argumento anacrónico de la «repartición de los dones» (Kaplan y Ferrero, 2002), algo inexplicable en el siglo XXI. Así, el documento se fundamenta en el innatismo el cual defiende “la creencia de que existe un reparto desigual de las capacidades humanas que no permite ir más allá de lo que posibilitan los límites dados de cada uno” (Gimeno (2000:57).

Explicadas así las diferencias entre los sujetos, el documento propone la separación temprana de circuitos educativos, concretamente que esto suceda a los 14-15 años, ubicándonos en el escenario educativo de 1970. De esta manera, la formación polivalente y amplia de los estudiantes en la educación básica como base de una ciudadanía democrática, deja de ser una prioridad. Se puede deducir del documento que la actual educación básica, formada por la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, se fragmenta. De hecho, no se hace ni una sola mención a la educación básica. De la misma manera, tampoco hace ninguna mención al derecho de la educación.

Por otra parte, el documento de propuestas para el anteproyecto, no sólo ofrece como supuesta novedad la diferenciación en dos circuitos, uno académico y otro profesional, algo que ahora también existe; sino que lo anticipa y los desliga del título de la ESO, algo realmente preocupante:

Su objetivo ya no es obtener el título de ESO sino preparar al alumno para el mercado de trabajo y ofrecerle una mínima cualificación profesional (Anteproyecto, punto 22)

Se crea así un circuito devaluado, al margen del valor social que las certificaciones puedan tener. Un circuito desligado de la educación básica. Algo que plantea un sinnúmero de preguntas: ¿Se obligaría a unos determinados estudiantes a ir por un trayecto, mientras a otros se les obliga a ir por otro? ¿O dejaríamos de hablar de educación obligatoria? ¿Por qué se desvincula la opción profesional del título de la ESO, acaso deja de formar parte de la misma? ¿Cómo se espera con esta medida lograr uno de los objetivos que el anteproyecto dice perseguir: aumentar la tasa de graduados en educación secundaria obligatoria? Esta aparente contradicción puede interpretarse en clave de cambios de sentidos: de la educación básica, de la obligatoriedad y de la educación en general. Ninguna referencia haré al resto de la frase, como por ejemplo, qué se quiere decir con mínima cualificación profesional, y cómo puede encajar esto en una ley para la mejora de la calidad.

Otro de los elementos que pueden ser interpretados en clave de cambio de sentido de la educación básica es la propuesta de aumentar las horas de clase de las denominadas materias instrumentales. Esto se hará, según parece desprenderse del documento, reduciendo el número de materias. Esta visión más clásica y academicista de la educación, limita uno de los sentidos que la misma tiene cuando se trata de una etapa obligatoria, el estimular el desarrollo integral del sujeto ofreciendo un educación polivalente. Por otra parte, se insiste en algo que no ha dado resultado, desde el punto de vista de la calidad-equidad; en este sentido, Cecilia Braslavsky (2006) considera que, a la luz del fracaso del sistema educativo en la concreción del equilibrio entre formación racional, práctica y emocional, se debe ahora entender que la calidad para todos se relaciona con el desarrollo simultáneo de los tres aspectos antes mencionados; algo más acorde con la búsqueda en la que España ha estado inmersa en los últimos 25 años.

Otro aspecto del documento que refuerza la idea que se está abordando en este apartado, tiene que ver con que la «inclusión», como concepto y como práctica, desaparece del discurso. De pronto, después de décadas inmersos en debates y en la búsqueda de prácticas que favorezcan la inclusión educativa, ésta desaparece del discurso. En este sentido, no se menciona ni una sola vez la palabra inclusión, siendo que este es uno de los aspectos en los que más se ha matizado y materializado la democratización de la educación, a través de una forma de entender la educación y de organizar las enseñanzas. Tampoco se hace referencia a la «atención a la diversidad», salvo que se entienda por eso la propuesta que se hace de ofrecer caminos distintos para los que quieran seguir estudiando y los que no, totalmente alejado de los planteamiento más actuales en la temática.

Antes de finalizar este apartado, quiero mencionar dos aspectos más relacionados con el cambio de sentido de la educación básica y de la educación en general que subyace en el anteproyecto. Por un lado, en consonancia con muchas de las cosas que se han abordado ya, en ningún lugar se menciona el tema de la equidad, aspecto que ha sido asociado por muchos a la calidad de la educación (Braslavsky, 2006; Seibold, 2000); desligadas ambas, la compleja relación entre calidad y cantidad de la que habla Tedesco (2007), se resuelve estrechando los pasos entre unos niveles y otros, de tal manera, que sólo aquellos que logran superar determinadas pruebas, pueden acceder a los bienes culturales que la sociedad genera. En este sentido, como sostiene Gentili (1997b:48) “calidad y cantidad son, en la perspectiva neoliberal, dinámicas de imposible articulación”.

Por otro lado, no se menciona ni una sola vez la educación social y ciudadana, ni como espacio curricular específico (área o materia), ni como algo transversal. Esta función que ha asumido la escuela desde su origen no puede desaparecer; quedará por tanto, implícita en el denominado currículo oculto, alejada así de las esferas públicas de debate y contraste necesarios cuando de construir la ciudadanía se trata. Los intentos de los últimos años por explicitar esta función de la educación, dando la oportunidad para que se transforme en objeto de debate y contraste público, quedará ahora diluida, y aparecerá bajo otras formas no siempre contrastadas.

Las evaluaciones externas como organizadoras del currículo

Hace ya algún tiempo Eisner (1998:18-19) expresó que “utilizar un examen nacional [...] para tomar la temperatura educativa de las escuelas y después dar a publicidad esa temperatura puede ser tan útil para curar los males de las escuelas como tomar la temperatura a un paciente y publicar el resultado para curarlo”. Considero que esta afirmación ofrece múltiples posibilidades de análisis en relación a los exámenes externos y a las prácticas que vinculadas con ellos se generan en diversos países o regiones; y puede ayudarnos a reflexionar en lo que vendrá.

Sobre esta temática contamos con numerosos escritos recientes (Barquín, *et. al.*, 2011; Monarca, 2012; Pérez y Soto, 2011, Perrenoud, 2008; Stake, 2006), que advierten sobre los impactos de los sistemas de evaluación en las prácticas de enseñanza. Las evidencias sobre lo que éstas aportan para la mejora de la educación no parecen ser tan abundantes como el documento sugiere, y tampoco existen consensos claros sobre ellas. Sin embargo, el documento da por sentado algo que, de momento, la investigación educativa no corrobora, los beneficios que aportan a la mejora de los resultados.

Los test externos y estandarizados mejoran los resultados académicos de los alumnos entre un 20% y un 40% de la desviación típica, tanto

como si cada alumno hubiese estudiado medio curso escolar más al llegar a 4º de la ESO (Anteproyecto, punto 29)⁶.

En este sentido, el anteproyecto otorga una excesiva relevancia a los mecanismos de evaluación externa; llegando a proponer varias pruebas de este tipo dentro de lo que, al menos hasta hoy, se denomina educación básica y obligatoria:

- I) Dos pruebas en primaria: “de competencias básicas y consecución de objetivos (con efectos individuales), y de conocimientos (sin efectos individuales)” (Anteproyecto, punto 33). Al margen de las consideraciones sobre el sentido de estas dos pruebas en esta etapa educativa, no queda nada clara la diferenciación que establecen, ¿acaso las competencias no se relacionan con las competencias básicas?, ¿a qué se refiere con o sin efectos individuales?...
- II) Dos pruebas en la ESO: a) una en 3º ESO denominada “prueba diagnóstica”, sin efectos académicos, b) una evaluación final de ESO, aparentemente diferenciada, según se quiera acceder a Bachillerato o a Formación Profesional

Se puede decir que estas pruebas pasan a ser las verdaderas organizadoras de la educación, casi el fin de la misma, contra toda sugerencia que pueda hacer la pedagogía como campo de estudio especializado. En este sentido, considero adecuado mencionar los siguientes aspectos:

- a) Esta visión supone una limitación de la formación integral, polivalente, del sujeto (Braslavsky, 2006; Pérez y Soto, 2011; Tedesco, 2007). Las pruebas obligan a centrar la enseñanza en determinadas materias, y en determinados aspectos de las mismas; en ese marco, el currículo queda condicionado, «atrapado», «atado» a estas pruebas.
- b) Las pruebas externas y las prácticas asociadas a ellas contribuyen a generar un concepto empobrecido de calidad educativa (Monarca, 2012). La lógica subyacente a éstas vincula la calidad con el resultado en una prueba concreta y con las puntuaciones que a partir de ellos se construyen. En este sentido, recomiendo profundizar sobre la forma en que estas pruebas se desarrollan y las puntuaciones se construyen (Martínez, 2006; Sánchez y García-Rodicio, 2006).
- c) Se devalúa el sentido de la evaluación continua como práctica incorporada al mismo proceso de enseñanza, con finalidad formativa, de mejora del estudiante evaluado (Perrenoud, 2008; Stake, 2006).
- d) Por lo general, la información que aportan este tipo de pruebas para la mejora de la enseñanza es muy escasa y limitada. En términos generales sólo ofrecen información sobre lo que he denominado un «estado estático de logro» (Monarca, 2012), nada o muy poca sobre los procesos realizados, ninguna sobre el proceso que ha seguido un sujeto o grupo de sujetos desde un «punto hasta otro».

⁶ Esta afirmación surge del “The Economics of International Differences in Educational Achievement”, National Bureau of Economic Research, USA, 2010; aunque no es posible saber si es una cita textual o no, dado que no sigue las normas de citación que se suelen emplear en la escritura académica.

- e) Relacionado con lo anterior, las pruebas externas basadas sólo en un «estado estático de logro», output dice el documento, contribuyen a reforzar y legitimar las diferencias iniciales existentes, «premiando» incluso, a los más beneficiados en la entrada del sistema.

Antes de finalizar este apartado, quiero insistir en la idea de evaluación y de calidad que ofrece el anteproyecto. La definición que hace el documento es sencillamente anacrónica..., pero ofrece claves para comprender los marcos ideológicos subyacentes:

La calidad educativa debe medirse en función del "output" (resultados de los estudiantes), no del "input" (inversión, nº profesores/unidades) (Anteproyecto, punto 4).

Como puede verse, a pesar de los debates y las críticas relacionados con la terminología empleada, se habla de medir la calidad, no de evaluarla, diagnosticarla, sino de medirla, concepto alejado de los marcos teóricos actuales de la evaluación educativa. Centrándonos en lo que más refleja su carácter conservador, su concepto de calidad desliga «origen y procesos» de «resultados». ¿Cómo un documento de un organismo público, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en este caso, puede hacer explícito de esta manera esta concepción? Las pruebas externas así entendidas constituyen una forma evidente de «legitimar» la desigualdad y la injusticia a través de las prácticas de evaluación externa. Esta frase del documento equivale a decir: «mire usted, a mí me da igual que sus padres no hayan podido estudiar, que no tengan recursos, que usted no los tenga. Me da igual si en su clase son 21 o 42, si su centro tiene los recursos necesarios, si tiene suficientes profesores, si tiene libros u otros recursos, si tiene un lugar donde estudiar...Lo único que me interesa, lo único que voy a contemplar, a valorar, es el resultado que usted obtiene en esta prueba que ahora le hago, lo que esta prueba me indica».

Después de décadas de esfuerzos por resituar esta temática con una identidad más o menos adecuada para el campo educativo, se vuelve a una idea de calidad más apropiada para el campo productivo que para el educativo. Pruebas que así presentadas se transforman en una «práctica de selección» que ignora las diferencias iniciales, la cual queda legitimada a través de los resultados que los estudiantes obtienen en las mencionadas pruebas. A partir de los cuales se diferenciarán los circuitos educativos.

Nada más diré sobre las evaluaciones externas y la calidad de la educación que de forma explícita o implícita se desprenden del documento, aunque sí sugiero una lectura centrada en estos aspectos, prestando especial atención a la terminología empleada, a los usos conceptuales que realiza, a las evidencias que ofrece.

El liderazgo empresarial a la escuela

El último apartado que voy a desarrollar para mostrar lo que a mi juicio puede ser interpretado como la restauración del discurso conservador en la

educación española, es el que se refiere “al nuevo papel que se le otorga a los equipos directivos de centro”. El documento parece ignorar que España tiene, posiblemente, una de las estructuras organizacionales de centro que se encuentra entre las más democráticas que existen, aunque puede que su funcionamiento real no siempre sea el esperado. En ocasiones, da la sensación de que no se posee un verdadero conocimiento de la riqueza de esta estructura organizativa. En cualquier caso, del anteproyecto se deduce la idea de concentrar las decisiones en el equipo directivo, aludiendo a la importancia del liderazgo, y en concreto al de los directores.

Si bien es cierto que gran parte de la investigación sugiere resaltar el papel de los directores, en general esta investigación o bien se ha desarrollado en un contexto anglosajón o han tomado a éstas como referentes, donde el modelo organizativo de la escuela nada tiene que ver con el modelo que España se ha dado. Por otra parte, las tendencias actuales se han apartado de la idea de un liderazgo focalizado, centralizado, concentrado; en este sentido, se viene insistiendo desde hace algún tiempo en dos posicionamientos que considero relevantes en esta temática: una que hace referencia al liderazgo distribuido (Murillo, 2006), y otra al liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2008); ambas alejadas de los planteamientos del anteproyecto.

Conclusiones

Este artículo ha expuesto una interpretación del texto denominado “Propuestas para el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa” que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrece en su página web. Es evidente que pueden existir otras lecturas del mismo; también que la interpretación aquí ofrecida puede ser mejorada e enriquecida por los lectores.

Todo el artículo es atravesado por la interpretación que he realizado del documento del anteproyecto: que ofrece evidencias de sobra para hablar de la restauración del discurso conservador. Para no simplificar en una palabra un hecho tan relevante como complejo, he ofrecido tres argumentos principales que la explican:

- I. Que se reconfigura el sentido de la educación básica: a) la idea del derecho a la educación se desvanece (Gentili, 1997a), ni siquiera se menciona; b) se ofrece una idea más selectiva que comprensiva de la educación; b) se habla de dos itinerarios diferenciados dentro de ella; c) se ofrece una formación más centrada en tres materias y no en el desarrollo integral; d) no se hace ninguna mención a la formación social y ciudadana, ni como espacio curricular específico ni como algo transversal; e) la inclusión, la atención a la diversidad y la equidad, desaparecen del discurso.
- II. Que el lenguaje, las formas y los conceptos empleados en torno a las evaluaciones externas, las hace aparecer como prácticas legitimadoras de las desigualdades y las diferencias. A la vez que empobrecen el concepto de calidad y pueden tener un impacto negativo en el desarrollo

del currículo como propuesta global de enseñanza y desarrollo del sujeto.

- III. Que se redefine el papel directivo en detrimento del modelo organizativo democrático, participativo, actualmente existente.

Queda mucho camino por recorrer en cuanto a definir y a construir una escuela de calidad para todos y todas. Hay evidencias de que la respuesta homogeneizante, monocrónica (Terigi, 2010), ha fracasado; pero la diferenciadora en los términos que el anteproyecto propone, también lo ha hecho, aunque hace ya más tiempo. En este sentido, no se puede criticar el funcionamiento de la escuela actual fuera de la perspectiva histórica, proponiendo un retorno a la escuela de los 70`. Es evidente que tenemos que desarrollar un proceso reflexivo y un «plan de acción» que nos permita profundizar en la construcción de una escuela inclusiva y en la concreción del derecho a la calidad educativa para todos y todas. No voy a defender de forma irracional la situación actual, aunque ésta muestre, en perspectiva histórica y global, evidencias de mejora. En este sentido, considero que es hora de explorar otras alternativas que contribuyan a profundizar en la escuela democrática e inclusiva, en una escuela de calidad para todos y todas.

Bibliografía

- Apple, M. (1997). El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa. En Gentili (Comp.). *Cultura, política y currículo* (pp. 81-110). Buenos Aires: Losada.
- Barquín, J., Gallardo, M., Fernández, M., Yus, R., Sepúlveda, M^a. P. y Serván, M^a J. (2011). “Todos queremos ser Finlandia”. Los efectos secundarios de Pisa. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (1), 320-339.
- Blanco, M. y Ramos, F. (2009). Escuela y fracaso: Cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 99-112.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (2e), 84-101.
- Buenfil, R. (2009). Análisis político del discurso e historia de la educación. En M. Pini (Comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 77-122). San Martín (Buenos Aires, Argentina): UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín.
- Calero, J. (2006). La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.
- Conde, F. (2010). Análisis sociológico del sistema de discursos. *Cuadernos Metodológicos*, 43. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Diker, G. (2010). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio Y G. Diker (Comps.). *Educación: ese acto político* (127-137). Paraná (Argentina): La Hendija.
- Dubet, F. (2005). *Exclusión social, exclusión escolar*. En J. Luengo (Comp.). *Paradigmas de gobernanza y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (93-115). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. *Voz y quebranto*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 2, 9-18.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 131-151.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales Nº 29. Barcelona: Obra Social Fundación “la caixa”.
- Gentili, P. (1997a). Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En

- Gentili (Comp.). *Cultura, política y currículo* (pp. 111-144). Buenos Aires: Losada.
- Gentili, P. (1997b). La McDonalización de la escuela: a propósito de "Educación, identidad y papas fritas baratas". En Gentili (Comp.). *Cultura, política y currículo* (pp. 41-61). Buenos Aires: Losada.
 - Gil Villa, F. (2010). Paradojas y violencia: tensiones de la escuela posmoderna. *Revista de Educación*, 351, 541-553.
 - Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
 - Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
 - Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata/MEC.
 - Kaplan, C. y Ferrero, F. (2002). La "Marca de Caín" o el regreso de las explicaciones deterministas bajo la impronta de la ideología neoliberal. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 1, 12-15.
 - Martínez, R. (2006). La metodología de los estudios PISA. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 111-129.
 - Ministerio de Educación (MEC) (2011). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2011*. Madrid: Instituto de Evaluación.
 - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECyD) (2012). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe Español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
 - Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, vol. XIV, 135, 164-176.
 - Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24
 - Pérez, Á. y Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación*, 23 (2), 171-182.
 - Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas, Buenos Aires: Colihue.
 - Pini, M. (2009). Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal. En M. Pini (Comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 27-41). San Martín (Buenos Aires, Argentina): UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín.
 - Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-62.
 - Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2006). Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 195-226.
 - Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.

- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: GRAÓ.
- Tedesco, J. C. (2007). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Paraná (Argentina): Fundación La Hendija.
- Vélaz de Medrano, C. y De Paz, A. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación (Madrid)*, número extraordinario, 17-30.