

## tema del mes

### La LOMCE, un debate imprescindible

# Un cambio en la dirección equivocada

#### César Coll

Catedrático de Psicología de la Educación. Universidad de Barcelona

EN UN libro reciente dedicado a analizar las causas de los buenos resultados obtenidos por los estudiantes finlandeses en las pruebas PISA (P. Sahlberg. Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland), su autor llama la atención sobre un hecho que, a su entender, está en la base de estos resultados: la transformación del sistema educativo finlandés acometida en la segunda mitad del siglo XX mediante un esfuerzo sostenido y consistente de reforma educativa de prácticamente cuarenta años.

Veinticinco años para sentar sus bases, concitar acuerdos, aunar voluntades, diseñarla e implementarla, y quince años más para empezar a ver sus frutos y poder evaluarlos. Algunas características destacadas del sistema educativo surgido de esta reforma, que Sahlberg identifica como otros tantos factores relevantes para explicar su éxito, son los siguientes: la implantación de una educación básica comprensiva de nueve cursos de duración, seguida de una educación secundaria con dos vías formativas diferenciadas, una académica y otra profesional, de aproximadamente tres años de duración; la inexistencia de evaluaciones externas de rendimiento (con excepción de un examen al término de la educación secundaria de orientación académica); un profesorado relativamente bien pagado, muy seleccionado, bien formado y muy valorado socialmente; la inexistencia de actuaciones o medidas de rendición de cuentas centradas en el profesorado; la inexistencia de rankings entre las escuelas basadas en el rendimiento del alumnado; la colaboración constante y respetuosa de todos los actores implicados –consejos escolares, familias, sindicatos, empresarios, administradores, políticos–; y muy especialmente, el compromiso con la búsqueda de la excelencia y la equidad como los dos componentes básicos de la calidad educativa.

Esta referencia al sistema educativo finlandés encuentra su justificación en la insistencia con la que el anteproyecto de la LOMCE alude a "los pobres resultados obtenidos por los alumnos [españoles] en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (...), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación y el reducido número de estudiantes que alcanzan la excelencia" (anteproyecto, p. 1, líneas 37-41) y que utiliza para argumentar la necesidad de una nueva reforma. Lo sorprendente es que las propuestas del anteproyecto para conseguir un sistema educativo capaz de hacer frente a estas carencias apunten en una dirección no ya distinta, sino opuesta, a la de algunos sistemas educativos como el finlandés que parecen haberlas superado con éxito.

#### La visión de la educación y de la calidad educativa

El primer aspecto destacable de la propuesta es, a mi juicio, la visión economicista, yo diría incluso ingenuamente economicista, de la educación básica que aparece desde el primer párrafo del preámbulo:

"La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro." (Anteproyecto, p. 1, líneas 7-10).

Lo que llama la atención no es la relación que se establece entre la educación y la competitividad, la economía y las cotas de prosperidad. Lo realmente sorprendente es que se afirme que el "nivel educativo" de un país "determina [sic] su capacidad de competir con éxito (...)".

Resulta cuanto menos ingenuo hacer esta afirmación hoy, cuando es obvio que el mercado laboral es incapaz de ofrecer un puesto de trabajo a tantas y tantas personas con un nivel educativo medio, alto o muy alto que se ven obligadas a emigrar para poder construirse un proyecto de vida digno. Sin contar con que implícitamente, al afirmar este determinismo del nivel educativo, se está exonerando de hecho a otras instancias y agentes –el mundo empresarial, el sistema financiero, los responsables de las políticas económicas, etc– de cualquier responsabilidad en todo aquello que pueda mermar la competitividad, la economía y la prosperidad del país.

Como reza su nombre, el objetivo principal de la LOMCE es mejorar la calidad de la educación, partiendo de "la premisa de que la calidad educativa debe medirse en función del 'output' (resultados de los estudiantes) y no del 'input' (niveles de inversión, número de profesores, número de centros, etc.)".

### **En conjunto, estas medidas reducen la autonomía curricular de los centros educativos y del profesorado hasta eliminarla prácticamente**

La opción es pues clara: los resultados esperados del aprendizaje del alumnado son la única medida de la calidad educativa. Ni la más mínima referencia a la compensación de desigualdades o la equidad como indicadores de calidad. Nada que ver, por lo tanto, con la visión que contempla la excelencia y la equidad como los dos componentes esenciales de la calidad en educación que propugnan absolutamente todas las instancias internacionales y que, como hemos visto, constituye también uno de los rasgos más destacados del sistema educativo finlandés. Conviene destacar igualmente el énfasis en desligar totalmente los "inputs" de los "outputs", asumiendo la versión más radical del argumento según el cual la calidad educativa no tiene nada que ver con la inversión en educación.

Una vez establecida la premisa de que la calidad educativa ha de medirse en función de los resultados de aprendizaje del alumnado, y excluido cualquier posible impacto de los "inputs" (recursos), el paso siguiente consiste en preguntarse cuáles son los factores de los que dependen esos resultados. Y de nuevo, la respuesta es de una claridad meridiana. El primero y más importante de estos factores es el "talento" de los estudiantes, entendido como un don natural, como un rasgo individual que todos los estudiantes tienen y que es diferente en cada uno de ellos.

La importancia de este factor reside en que proporciona una justificación al establecimiento de "trayectorias" entendidas como vías de formación diferenciadas hacia las que dirigir a los estudiantes. Buena parte de los cambios propuestos en el anteproyecto, tanto de ordenación y de estructura como curriculares y organizativos, responden a esta visión de la calidad educativa que sitúa en el "talento" de los estudiantes el origen de los resultados de aprendizaje y en el establecimiento de trayectorias formativas apropiadas a los diferentes tipos de "talento" una de las claves, si no la clave más importante, para mejorarla.

De este modo, las medidas identificadas en el preámbulo del anteproyecto como las que tienen una más rápida incidencia sobre la mejora de la calidad son, por este orden, las siguientes:

*"(...) la simplificación del currículo y refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa, censales y consistentes en el tiempo, el incremento de la transparencia de los resultados [¿?], la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros educativos, la exigencia a los estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo." (Anteproyecto, p. 2, líneas 27-34).*

En esta enumeración no solo aparecen medidas que no coinciden con las adoptadas en otros sistemas educativos, como el finlandés, que obtienen excelentes resultados en los estudios comparativos internacionales del rendimiento del alumnado; algunas, además, van en un sentido totalmente opuesto, como sucede con la puesta en marcha de vías formativas diferenciadas en la educación básica, la exigencia de la rendición de cuentas al profesorado o la multiplicación de evaluaciones externas censales. Y lo que quizás es aún más llamativo: otras medidas que gozan de una aceptación universal, como las relativas a la formación y a las condiciones de trabajo del profesorado, o la importancia de las evaluaciones globales del sistema educativo –que va más allá de la exigencia de rendición de cuentas a los alumnos, al profesorado y a los centros educativos– están ausentes.

Permítaseme señalar aún un último elemento para completar esta aproximación a los planteamientos ideológicos que sustentan los cambios propuestos por el anteproyecto de la LOMCE. Me refiero a la desconfianza, por no decir menosprecio, que se manifiesta abiertamente en el preámbulo, pero que queda igualmente reflejado en el articulado, por el conocimiento y el saber pedagógico y didáctico del profesorado y por el conocimiento experto en educación. La idea que transmite el texto es que este conocimiento o bien es inexistente o, si existe, es pura y simplemente una cuestión de sentido común; todo ello, evidentemente, bajo el supuesto de que el sentido común es el que recoge el texto, no el que aconseja remitirse a los estudios e investigaciones en educación. La autovaloración de la reforma propuesta como "sensata", "práctica", "prudente" y "basada en el sentido común" (Anteproyecto, p. 2, líneas 36-37) deja pocas dudas a este respecto.

## **De los principios a los objetivos y las propuestas**

Esta visión de la educación y de la calidad educativa está perfectamente alineada con los objetivos del anteproyecto de "mejorar los resultados internacionales, mejorar la tasa comparativa de alumnos excelentes y la de titulados en Educación Secundaria, y mejorar la empleabilidad de los estudiantes" (Anteproyecto, p. 3, líneas 39-43). La coherencia, por lo demás, se traslada a las propuestas concretas de cambios que se recogen en el articulado. Permítaseme comentar brevemente tres bloques de estas propuestas que, más allá de los detalles, ilustran esta afirmación.

El primero concierne a las propuestas relativas a la introducción de "trayectorias" formativas en diferentes momentos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En primer lugar, se introducen dos vías formativas diferentes en el último curso de esta etapa: las "enseñanzas académicas", que conducen al Bachillerato, y las "enseñanzas aplicadas", que conducen a la Formación Profesional (FP). En segundo lugar, se establecen "programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento", que sustituyen a los programas de diversificación curricular, con la novedad de que pueden iniciarse en el segundo curso de la ESO. Y en tercer lugar, se introducen unos "Ciclos de Formación Profesional Básica", cuyo diseño en el anteproyecto es poco claro, pero que no llevan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria y no habilitan para seguir estudios de Bachillerato ni de FP de Grado Medio.

### **El anteproyecto adolece de numerosas inconcreciones, ambigüedades, errores técnicos, falta de realismo e incluso defectos formales**

El segundo bloque es relativo a las pruebas externas de evaluación del rendimiento del alumnado, hasta un total de 5 en el transcurso de la educación básica y del Bachillerato, todas ellas de carácter censal (es decir, la evaluación se aplica a todo el alumnado, y no a una muestra del mismo): 2 evaluaciones finales de etapa al término de la ESO y del Bachillerato con efectos sobre la obtención de los títulos respectivos y el acceso a los niveles educativos siguientes; 2 evaluaciones en la Educación

Primaria: en 3º, es decir, en la mitad de la etapa, y otra en 6º, al final de la misma; y 1 evaluación más en 3º de la ESO. Conviene tener en cuenta además, para valorar el sentido y el alcance de las propuestas relativas a la evaluación y la acreditación, los tres puntos siguientes: 1) la evaluación del final de la ESO, auténtica reválida con efectos para la obtención del título, es diferente en función del tipo de enseñanzas cursadas en el cuarto curso de esta etapa y condiciona el acceso a los estudios posteriores: Bachillerato o FP de Grado Medio; 2) se crean nuevas pruebas de acceso a la FP: para acceder desde la FP Básica a la de Grado Medio y para acceder desde el Bachillerato y la FP de Grado Medio a la de Grado Superior; y 3) Se elimina la prohibición expresa, recogida en la LOE, de utilizar los resultados de las evaluaciones externas para establecer clasificaciones o rankings entre los centros.

El anteproyecto de la LOMCE es un texto prolijo que contiene otras muchas propuestas de cambio de gran calado que no puedo abordar aquí por razones de espacio. En su versión actual, por lo demás, el texto adolece de numerosas inconcreciones, ambigüedades, errores técnicos, falta de realismo e incluso defectos formales. La esperable subsanación de estas carencias, junto con la exigencia planteada por algunos sectores del mismo Partido Popular para revisar algunos de sus apartados y la fuerte oposición manifestada por amplios sectores de la comunidad educativa, hacen prever nuevas versiones del texto en las que previsiblemente algunos de los cambios propuestos se maticen, suavicen, o quizás se profundicen y amplíen. A mi juicio, sin embargo, el problema fundamental del anteproyecto no es de tipo formal, técnico o de falta de realismo, por lo que difícilmente cabe esperar una mejora sustancial del mismo como consecuencia de las presiones y negociaciones. El problema es que la base que lo sustenta y las propuestas nucleares que contiene implican una transformación en profundidad de nuestro sistema educativo. Esto no tendría por qué ser negativo en sí mismo si no fuera porque la dirección en la que apunta implica una renuncia a los aspectos más positivos del sistema educativo que, con grandes dificultades y no pocos esfuerzos, hemos venido construyendo desde el inicio de la democracia. Y también y sobre todo, porque lamentablemente no es la dirección en la que miran los sistemas educativos que tratan de hacer frente a los desafíos y retos de la sociedad actual, sino más bien los que se resisten a afrontarlos, e incluso a verlos, refugiándose en la vuelta al pasado y tratando de recuperar fórmulas obsoletas ya superadas que hoy en día carecen totalmente de sentido.

## **Práctica eliminación de la autonomía curricular**

EL TERCER bloque de propuestas ilustrativas de la dirección de la reforma es el relativo los temas curriculares. En este capítulo cabe destacar, entre otras, los puntos siguientes: se refuerzan las materias instrumentales en todos los cursos de la Educación Primaria y la Secundaria; desaparecen prácticamente las asignaturas optativas; desaparecen los ciclos en la Educación Primaria como unidades de planificación y programación; y se incrementan los porcentajes de las enseñanzas mínimas fijados por el Gobierno español.

En conjunto, estas medidas reducen la autonomía curricular de los centros educativos y del profesorado hasta eliminarla prácticamente, apuntan a una recentralización en los procesos de toma de decisiones relacionadas con el currículo, plantean una vuelta a los aprendizajes básicos en su versión más academicista y tradicional y hacen prácticamente imposible la personalización del aprendizaje en la educación básica.