

INTERVENCIÓN ANTE LA SUBCOMISIÓN DE EDUCACIÓN DEL PARLAMENTO ANDALUZ (13/10/09)

Preámbulo.-

Antes de nada, queremos agradecer a la Comisión de Educación del Parlamento Andaluz que, tan amablemente, nos haya brindado la oportunidad de comparecer en este parlamento, para expresar aquí, ante los representantes electos de los andaluces y en nombre de los profesores de enseñanza secundaria de Andalucía, nuestra valoración sobre la situación que atraviesa nuestra enseñanza pública ; y, sobre todo, para proponer las medidas de reforma que, a nuestro juicio, está demandando urgentemente un sistema educativo, golpeado inmisericordemente en sucesivas ocasiones por iniciativas legislativas que, de forma muy suave, y a tenor de sus efectos, sólo podemos calificar como absolutamente desafortunadas.

I

No pretendemos en modo alguno caer en un discurso nostálgico, pleno de alusiones a lo que hace algo más de veinte años era una enseñanza media que se codeaba con las mejores del mundo (los hechos son los que son); pero sí es necesario afirmar que las reformas iniciadas a finales de los ochenta del siglo XX, que han tenido su continuidad, más recientemente, con la aprobación en 2006 de la Ley Orgánica de Educación –y su variante andaluza, la LEA-, han supuesto, de hecho, la destrucción sistemática de la enseñanza secundaria y su sustitución por un producto infame, de cuyas escasas virtudes tenemos constancia todos los días.

En un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de 2001, se resaltaba la importancia esencial de la enseñanza secundaria, incluso por delante del tramo de educación superior, para promover en la población la adquisición de conocimientos generales y de carácter intermedio que son decisivos para adaptarse a los cambios, innovar y gestionar con éxito los procesos productivos.

De ahí la tragedia que, para nuestra sociedad en su conjunto, supone haber llegado a una situación tan lamentable, desde el punto de vista educativo. No vamos a extendernos más de lo preciso en

describir los indicadores, por todos conocidos, que revelan el estado de profundo marasmo que aqueja a nuestro sistema público de educación. Siempre habrá, y los hay, quién haga de ellos interpretaciones interesadas, incluso *positivas* (lo cual refrenda la conocida inclinación de los políticos –y perdónenme la generalización- a levitar hacia mundos de ficción inexistentes), pero no cabe la menor duda que existe, hoy por hoy, una evidencia por todos compartida: sufrimos uno de los peores sistemas educativos del mundo, lo que constituye una seria amenaza para nuestro desarrollo económico y para la propia cohesión social.

Las tasas de fracaso escolar (alumnos que no consiguen graduarse en la ESO) alcanzan, en España –son datos de 2006-, un 30,8 % (más del doble que la media de la UE -14,8 %), y en Andalucía, nada menos que un 34,72 %, y lo que es peor, el estudio de tendencias muestra un aumento imparable de este indicador, desde 2000, al contrario del comportamiento medio de la UE. Ni que decir tiene que Andalucía ocupa un lugar destacado en tasa de fracaso dentro del conjunto del Estado, existiendo importantes diferencias entre comunidades y entre sexos (lo cual es sorprendente para un modelo educativo que presume de igualdad).

Pero nuestra posición no es mejor si atendemos a lo que se conoce como “abandono escolar temprano” (porcentaje de la población entre 18 y 24 años que, o no consiguió el título de la ESO, o no prosiguió estudios post-obligatorios). Doblamos la tasa de la UE de los 27 (15%), hasta alcanzar un nada meritorio 31%, en España, y un vergonzoso 38 % en Andalucía. Especialmente preocupantes son los datos referidos a las titulaciones en Bachillerato que muestran una tendencia al estancamiento en Andalucía, frente al 3,6 % de aumento experimentado en España en diez años.

Por último, si nos acercamos a los archiconocidos informes PISA, que miden el nivel de conocimientos de los escolares de 15 años en Lengua, Matemáticas y Ciencias, en un total de 57 países de la OCDE, son de todos conocidos nuestros paupérrimos resultados, especialmente en lo que se refiere a la *competencia lectora* de nuestros alumnos, siendo particularmente dramática la cifra de escolares andaluces que no alcanzan el nivel básico (un 37%), muy por encima de todas las comunidades, tan solo homologable al de países como Bulgaria y Rumanía.

Podríamos seguir desgranando, casi *ad infinitum*, la triste realidad educativa de Andalucía (y del resto de España, aunque ello no nos deba servir de consuelo) que, se mire por donde se mire, hace ya mucho tiempo que sólo manda señales de alarma; Pero tenemos que ser conscientes de que nuestro sistema educativo se ha comportado, durante todos estos años, como una máquina perfecta de reproducción y amplificación de las desigualdades sociales, en lugar de constituir su mayor enemigo. Un factor de exclusión más, a pesar de los discursos altisonantes de sus principales defensores, que ha condenado, sin la menor piedad, a un buen número de ciudadanos carentes de

otra alternativa.

II

Después de más de treinta años de democracia constitucional carece de más mínimo rigor buscar, como han hecho algunos, las causas del desastre en un pasado anterior, ajeno por completo al problema planteado. Algunos, con tal de escurrir el bulto, hubieran sido capaces de atribuir toda la responsabilidad al mismísimo Viriato.

Hay quien ha recurrido a una suerte de *determinismo social* para explicar lo ocurrido, sobre todo después de constatar la importante correlación entre el nivel sociocultural de las familias y los rendimientos escolares de sus hijos. Eludiendo, de paso, cualquier tipo de responsabilidad. Sin embargo, como nos recuerda el doctor Francisco López Rupérez, en el número de agosto de la revista Investigación y Ciencia: "Hay soporte empírico suficiente para eludir el determinismo social siempre que la educación como institución social sea eficaz". Los informes de la OCDE muestran que esta variable externa puede explicar una parte significativa de nuestras diferencias de rendimiento respecto a la media de países que la integran, aunque su impacto sea notablemente menor que en la media europea. Existe, pues, un amplio margen de actuación sobre el resto de las variables que inciden en los rendimientos escolares. Aceptar otra cosa dejaría a la escuela sin su verdadera razón de ser.

Otra de las causas, comúnmente admitida, del fracaso de nuestro sistema educativo; usada por tirios y troyanos para arrojarle mutuamente la responsabilidad del desaguado, es la clásica falta de financiación que reiteradamente se señala, frente a la media de gasto de la OCDE. Pero es ésta una cuestión paradójica. En realidad España se encuentra cerca de la media de la OCDE, si atendemos al gasto por alumno / PIB *per capita* (aunque bien es verdad que Andalucía es de las comunidades que menos invierte por alumno). Y aún cuando existe una cierta correlación entre el nivel de gasto y los rendimientos escolares obtenidos, los estudios demuestran que menos de la quinta parte de las diferencias de rendimiento observadas entre los países de la OCDE son atribuibles en realidad a sus diferencias en cuanto al gasto educativo por alumno, a los 15 años. Quiere ello decir que el problema estriba más en gastar con eficacia que en una perentoria necesidad de incrementar la inversión en educación. De entre el conjunto de los países estudiados, hay quienes "hacen más con menos" (en palabras del profesor López Rupérez) y quienes "hacen menos con más", entre los cuales tenemos el dudoso honor de encontrarnos. A ninguno de nosotros nos sorprenden las conclusiones del estudio de la OCDE. Somos conscientes de la escasa inversión en educación que se hace en Andalucía, pero lo somos aún más del tremendo despilfarro existente. Baste citar, por ejemplo, el gasto invertido en la ingente cantidad de planes y programas de la Consejería, de cuya

eficacia no existe la menor comprobación .

Se ha achacado, igualmente, una importante responsabilidad del fracaso de nuestra educación pública a los valores imperantes dentro del sistema. No es éste un problema menor, sin duda, pero para tener perspectiva suficiente hemos de recordar que con el advenimiento de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) fueron desterradas de la enseñanza pública sus más auténticas señas de identidad. El esfuerzo y la capacidad de superación, el mérito y la excelencia, el conocimiento, el respeto y la necesaria autoridad del profesor, entre otras, dieron paso a una colección de zafiedades que hoy reinan con poder absoluto dentro de los centros educativos. Cuando en la actualidad nos quejamos de la importante dejación que las familias hacen de su responsabilidad en la educación de sus hijos y de su proclividad a transferir a la escuela funciones que le son propias, olvidamos que durante mucho tiempo tuvieron curso legal, desde instancias *político-ideológicas* cercanas al movimiento reformista, discursos que cuestionaban con insistencia la autoridad de los padres (de la misma manera que se cuestionó la de los profesores) y de la familia en general en la educación de los hijos, presentando al Estado, y a la institución escolar, como valedor único de tan crucial objetivo. ¿De qué podemos, pues, sorprendernos? La mala educación imperante hoy en la escuela no obedece a factores estocásticos, ni tiene, a nuestro juicio, un componente exógeno significativo. Es, más bien, el producto lógico de la puesta en práctica de un modelo educativo que ha arrasado con los valores identitarios de la institución escolar.

Otra de las variables internas que condicionan la dinámica de nuestro sistema educativo es su atípica estructura, en el contexto del conjunto de los países de la OCDE: una enseñanza secundaria superior muy corta (tenemos el bachillerato más corto de la UE) y una diversificación especialmente tardía (en nuestro sistema actual, como todo el mundo sabe, se produce a los 16 años). España, y Andalucía en particular, forma parte del reducido grupo de países desarrollados que retardan esta decisión hasta edad avanzada, cuando en la OCDE se produce, como media, a los 13,7 años, pudiéndose constatar que los países que se acercan a esta media poseen una baja tasa de abandono educativo temprano. El mantenimiento de este rasgo singular, a pesar de su demostrada inutilidad en los últimos veinte años, no encuentra una justificación razonable. La consecuencia lógica es el deterioro progresivo del clima escolar, que conspira activamente contra el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad. Los que defienden con obstinación la diversificación tardía (a los 16 años), invocando argumentos de equidad, olvidan el grave problema de abandono educativo temprano que ello ocasiona, con el consiguiente aumento de los niveles de exclusión social que le son inherentes.

Hemos de centrar, ahora, nuestra atención en quienes, con frecuencia, somos señalados por *el dedo acusador* como principales responsables del desastre educativo que sobrevino a la implantación de la LOGSE, y que continúa hoy: los profesores. No cabe duda que, después de resaltar los importantes condicionantes que la aplicación de las reformas educativas han supuesto para el desarrollo normal de nuestra actividad como docentes, difícilmente puede hacérsenos responsables de sus negativas consecuencias.

La LOGSE, como pudimos comprobar, reservaba para nosotros un papel muy distinto al que hasta ese momento habíamos desempeñado. Primero se nos despojó de la más elemental autoridad, sin la cual, todo intento de ejercer nuestra función resultaba baldío. Los servicios de inspección y, en ocasiones, las direcciones de los centros se pusieron a la obra, casi con delectación, instaurándose el principio de presunción de culpabilidad, aplicable a la conducta de los profesores, cada vez que hemos sido objeto de alguna reclamación, de la índole que fuere, por parte de un alumno o de sus padres.

Esta labor sistemática de reprogramación de nuestra profesión docente hubiera sido imposible sin la concurrencia nada casual de dos factores determinantes:

- 1) La transformación radical de la Inspección educativa en un órgano de carácter político, encargado de asegurar la puesta en práctica, *manu militari* si fuere necesario, de un proyecto que, ya desde los primeros momentos, mostraba signos alarmantes de insuficiencia. Se trataba de contrarrestar la aparición de cualquier tipo de crítica (interpretada automáticamente como disidencia) dentro de la misma profesión, por muy fundada que estuviese, procediendo a su rápida y efectiva eliminación.

Las presiones por suspender “mucho” se pusieron a la orden del día. Si el fracaso académico era un síntoma de las graves deficiencias del modelo educativo, había que acabar “por decreto” con los suspensos. De ninguna forma era posible cuestionar el contenido de la ley. Si, aun así, la resistencia (a veces numantina) del profesorado resultaba un duro escollo, ya se encargaría la Delegación de tornar milagrosamente los suspensos en aprobados, buscando algún pretexto formal (o incluso prescindiendo absolutamente del procedimiento), cuando la reclamación de la calificación llegara a esta instancia.

- 2) Una corriente ideológica, disfrazada de pedagogía, que sustentó y animó la magna obra de ingeniería que ha extirpado el esfuerzo y el conocimiento de la faz de nuestro sistema educativo, convirtiéndolo en un sucedáneo difícil de describir. Son de sobra conocidos los ingredientes esenciales de esta *pedagogía oficial*, dictada por lo general desde ámbitos totalmente ajenos a

las aulas (los conocidos “expertos” de la Consejería dispuestos a ganarse la moqueta del despacho a base de producciones inanes). Aprender sin esfuerzo, por una especie de impregnación milagrosa, bajo un modelo lúdico-recreativo, se ha convertido en seña de identidad de esta *pedagogía*, que era criticada precisamente en el último número de la revista Escuela por el profesor de la Facultad de Ciencias de la Información de Murcia, José Penalva, por “conservadora, inmovilista y dogmática”.

En Andalucía, el fenómeno alcanza umbrales verdaderamente esperpénticos. En la actualidad nos vemos en la obligación de tener que atender a un sinfín de tareas de toda índole que nada tienen que ver con la docencia y que consumen una gran parte de nuestro tiempo y de nuestras energías. El abuso laboral se ha convertido en una práctica habitual, aprovechando la inexistencia, en el caso específico de los docentes, de un horario lineal, como ocurre para el resto de los funcionarios, y la deliberada ambigüedad de las normas que regulan la jornada docente. La Consejería se ha encargado, metódicamente, de ocuparnos el escaso tiempo libre de que disponemos con toda clase de reuniones baldías, en lo que parece un intento de vencernos por extenuación.

IV

Es difícil establecer un orden de prioridad, dada la cantidad de medidas de las que hoy está necesitada la educación pública para restaurar su vitalidad, pero es lógico pensar que las reformas radicales necesarias deben partir del ámbito estatal. Es necesario promulgar una nueva ley de educación que fije unos principios básicos en los que pueda asentarse cualquier práctica auténticamente docente. Ni la LOE, ni la LEA pueden ser instrumentos efectivos porque están, precisamente, entre las causas del desastre. Así, la nueva ley debería acabar con las promociones automáticas y las titulaciones de pacotilla. Hay evidencias suficientes para afirmar que cuanto más se baja la exigencia, más se deteriora el clima escolar y más fracaso se produce, aunque pueda resultar paradójico. De hecho, los estudios de tendencias demuestran que el declive continuado que afecta al nivel de enseñanza secundaria guarda una estrecha correlación con la reducción progresiva del grado de exigencia.

El sistema educativo está además necesitado de cambios estructurales importantes. Hay que acabar con la vía única en la enseñanza secundaria obligatoria, que no ha traído más que desolación, adelantando el comienzo de la diversificación (diferentes vías, con la permeabilidad necesaria) a los 14 años, con lo que conseguiremos homologarnos con la media de los países de la OCDE y acabar con una de las fuentes más importantes de problemas de la secundaria obligatoria. El adelanto y la proliferación de los PCPI no son más que un parche que conducirá inevitablemente al aumento de la infracualificación (con el consiguiente aumento, a su vez, del riesgo de exclusión social).

La homologación con los países de nuestro entorno socioeconómico nos obliga a instaurar un bachillerato, al menos, de tres años de duración. De no afrontar con urgencia esta medida, pronto acabaremos saliéndonos, por la cola, de las estadísticas recogidas en los informes PISA.

Igualmente, como ocurre en una mayoría de miembros de la OCDE, es necesario establecer pruebas externas de homologación al final de las enseñanzas primaria (sin carácter selectivo) y secundaria, y al final del bachillerato. Sólo así puede garantizarse una mínima calidad de la educación recibida, sea cual sea el centro escolar donde se haya impartido.

Bajando al plano autonómico, hay que acabar con esa idiosincrasia que nos hace únicos ... en cuanto a las cotas de degradación alcanzadas, se mire dónde se mire. Es necesario proceder con carácter de urgencia a una evaluación externa –de verdad- de los múltiples planes y programas con que la Consejería ha adornado la fachada, en un intento de ocultar el caos que reina en el interior. En Andalucía se invierte menos por alumno que en cualquier otra comunidad, con el agravante, además, de la escasa eficacia con que se hace, lo que conduce a un despilfarro que es necesario contener. Pero debe merecer especial atención, por parte de los miembros de esta subcomisión, nuestra petición, con rango de exigencia, de que se derogue de inmediato el denominado Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares, rechazado por la inmensa mayoría de los profesores de secundaria. Aparte de constituir una verdadera indignidad, no es más que un fraude a los ciudadanos que ven como los limitados recursos se despilfarran de manera descarada, sin que hayan sido demostrados hasta el momento sus benéficos efectos.

No habrá posibilidad de mejorar la calidad de nuestro sistema educativo si no se legisla para promover y proteger la profesionalización de la función docente, evitando cualquier tipo de interferencias. Hay que restaurar el papel central del Claustro en el funcionamiento de los centros. No tiene sentido que las decisiones que condicionan nuestra actividad como docentes las tomen quienes carecen de las competencias necesarias. Por eso, es preciso delimitar con claridad los mecanismos de participación de alumnos y padres en la vida de los institutos para evitar que se produzcan intromisiones injustificables en nuestra labor.

Igualmente necesario, es redefinir el papel de la Inspección, despolitizándola completamente. Es imposible trabajar eficazmente con una Inspección como la actual, dedicada –por regla general- a tareas de *vigilancia ideológica*, en lugar de las que, en razón de su importancia, debiera lógicamente desempeñar. Debe modificarse el sistema de acceso al cuerpo de inspectores para evitar que se convierta en un sistema de selección de afines, ideológicamente hablando, proporcionando a este cuerpo el grado de profesionalización del que hoy carece.

También hay que regular con la mayor claridad las funciones de los profesores de secundaria y su

jornada laboral. Debe quedar definido con la mayor precisión qué se entiende por función docente y qué otras actividades no son de nuestra competencia. Si se persiste en los errores que hoy son habituales, haciéndonos responsables de las tareas más variopintas, nuestro sistema educativo será un ejemplo en el mundo, por estafalario, pero no precisamente por su grado de eficiencia. Además, debe legislarse de manera coherente, acabando con la dispersión y las contradicciones de las normas actuales, de manera que los profesores gocen de una seguridad jurídica que es condición *sine qua non* para el efectivo ejercicio de su profesión.

Para concluir, queremos dejar constancia de que APIA se creó en su momento (hace ya más de 9 de años) como respuesta al deterioro imparable que ya mostraba la enseñanza pública en nuestra comunidad y para reivindicar públicamente un sindicalismo diferente a aquel que contribuyó, de buen grado, a la destrucción de la enseñanza secundaria.

No somos profesionales del sindicalismo, ni lo pretendemos, entre otras cosas porque somos conscientes de que el final de la dictadura no trajo consigo, por desgracia, la necesaria desvinculación orgánica de las organizaciones sindicales nacientes (alguna ya había nacido) respecto del Estado, del que siguen dependiendo para su subsistencia. Nosotros carecemos de esa atadura.

Somos profesores de instituto y nos interesa poder ejercer nuestra profesión en las mejores condiciones, conscientes de la importancia de nuestra labor. Pero también sabemos que la existencia de una única mesa sectorial que engloba a las enseñanzas primaria y secundaria, porque así se decidió en su día, constituye un factor que distorsiona gravemente la representación de los profesores de enseñanza secundaria, haciendo que su voz quede silenciada. Por eso queremos urgir aquí a la necesaria separación de las Mesas Sectoriales de Primaria y Secundaria, haciendo posible de una vez por todas que nuestra opinión, la de los profesores de secundaria, pueda ser tenida en cuenta. No habrá posibilidad de cambiar a mejor si, una vez más, somos ignorados.