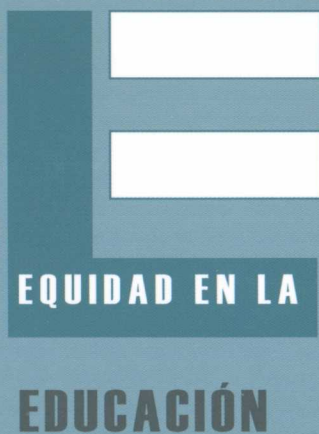


LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN
ANÁLISIS TEMÁTICO



ESPAÑA
INFORME NACIONAL

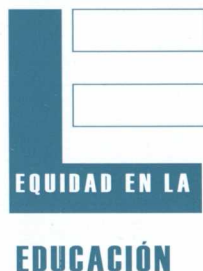


Centro de
Investigación y
Documentación Educativa
cide

37(46)
TEE

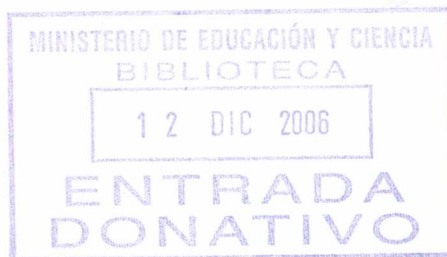
37(46) TEE

LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN ANÁLISIS TEMÁTICO

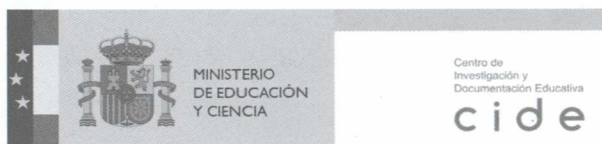


ESPAÑA INFORME NACIONAL

Richard Teese (redactor)
Petter Aasen
Simon Field
Beatriz Pont



774-25162



R.159925



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Secretaría General de Educación
Dirección General de Educación, Formación Profesional
e Innovación Educativa
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

© OCDE 2006

Edita
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-06-207-8
I.S.B.N.: 84-369-4246-9
Depósito Legal: M-28.420-2006
Diseño y maquetación: Margarita Cabañas
Impresión: Solana e hijos Artes Gráficas, S.A.

ÍNDICE

1. Introducción	7
1.1 Objetivos y estructura del análisis temático	7
1.2 Participación de España en el análisis	8
1.3 Estructura del documento	9
2. Aspectos relativos al cambio social y económico	13
2.1 Cambio en la población: inmigración	13
2.2 Cambio económico	15
3. El marco educativo en España	21
3.1 Estructura del sistema educativo	21
3.2 Descentralización del sistema educativo	24
3.3 Enseñanza pública y privada	26
3.4 Financiación de la educación	27
3.5 Formación del profesorado	28
3.6 Participación en la educación	28
4. La equidad en la educación española: los retos	33
4.1 Gasto público en educación	33
4.2 Educación Infantil	34
4.3 Educación Primaria	34
4.4 Educación Secundaria Obligatoria	35
4.5 Finalización de la Educación Secundaria Obligatoria	37
4.6 Educación secundaria superior - (rama profesional)	38
4.7 Educación secundaria superior - Bachillerato	38
4.8 Educación terciaria	39
4.9 Alumnado inmigrante	40
4.10 El aprendizaje a lo largo de la vida	42
4.11 Formación del profesorado	44
4.12 Conclusión	46
5. Equidad: los instrumentos de las políticas en España	51
5.1 Educación obligatoria gratuita	51
5.2 Subvención de los gastos no incluidos en la matrícula en la educación obligatoria	52
5.3 El sistema de becas	53
5.4 El gasto público en educación	53
5.5 Enseñanza comprensiva y no selectiva	55
5.6 Elección de centro	56

5.7 Ayudas para los alumnos con necesidades educativas especiales	57
5.8 Programas de Educación Compensatoria	57
5.9 Programas de Diversificación Curricular	58
5.10 Programas de Garantía Social	59
5.11 Conclusión	59
6. Balance y recomendaciones para una mayor equidad en la educación española	63
6.1 El currículo como un instrumento de equidad	63
6.2 La cultura docente, la formación del profesorado	70
6.3 Participación de los padres	75
6.4 Los centros como redes de oferta	77
6.5 El aumento de las aspiraciones	79
6.6 Descentralización y autoridades educativas regionales	82
6.7 Conclusión	86
7. Resumen de las recomendaciones	89
8. Bibliografía	99
9. Anexos	105

INTRODUCCIÓN

1

1. INTRODUCCIÓN

1.1 OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DEL ANÁLISIS TEMÁTICO

Este informe nacional se elaboró como parte del análisis temático de la OCDE sobre equidad en la educación en los países miembros. El objetivo del análisis es facilitar a los países la elaboración y puesta en marcha de políticas eficaces para una mayor equidad en la educación. Se examina cómo las distintas etapas de la educación contribuyen a la equidad o inequidad a lo largo de la vida, estudiando, en concreto, los aspectos socioeconómicos, étnicos, regionales y de género. Ante todo, se centra en la igualdad de oportunidades, aunque reconoce que la igualdad relativa de los resultados se usa con frecuencia como indicador de ésta.

Los diez países que participan en la actividad son Bélgica (comunidad flamenca), Eslovenia, España, la Federación Rusa, Finlandia, Francia, Hungría, Noruega, Suecia y Suiza. Cada país participante elabora un *informe analítico* sobre equidad en la educación. Además, cinco de los países (España, Finlandia, Hungría, Noruega y Suecia) han optado por una línea más completa del análisis temático, que incluye una visita al país por parte de un equipo de la OCDE y la redacción de un Informe Nacional. Todas las líneas del trabajo concluyen con la elaboración de un *informe comparado final*.

La metodología del estudio temático comprende análisis nacionales y comparaciones entre los países. Éstos preparan un Informe Analítico Nacional descriptivo de la situación de la equidad en educación en el país. Estos informes describen el contexto y la actual situación de la equidad en cada país, proporcionan una idea de su estado actual, examinan las causas y las posibles explicaciones y exploran la eficacia de las medidas existentes y de las posibles soluciones políticas a los problemas. Cada informe se apoya en datos, cuando éstos existen, de una serie concreta de indicadores sobre participación, rendimiento y resultados en el mercado laboral, en función del origen étnico, región, estatus socioeconómico y género, además de los datos del Programme for International Student Assessment (PISA) y del International Adult Learning Study (IALS)

A continuación, un equipo de análisis de la OCDE visita el país, lo que permite a los analistas examinar la equidad en educación basándose en el Informe Analítico Nacional así como en conversaciones con los responsables políticos en el ámbito nacional y regional, centros escolares, centros de formación del profesorado, investigadores, representantes del profesorado, inmigrantes, padres, alumnos, profesionales, y todos los implicados en el sistema educativo. El objeto de estas visitas es evaluar la política

educativa, analizando las perspectivas de los distintos sectores implicados y mediante la observación de las prácticas en contextos institucionales concretos. Esto exige la participación de un equipo de expertos capaz de realizar un examen minucioso de la política y de la práctica, y de elaborar un informe nacional que incluya recomendaciones para la política educativa.

Tras la visita a cada país, el redactor del equipo, conjuntamente con los otros miembros del equipo de la OCDE, redacta un Informe Nacional en el que se analizan los principales asuntos relativos a la equidad en educación y las respuestas políticas existentes en el país analizado. El Informe Nacional aborda cómo se puede mejorar la igualdad de oportunidades en educación, especialmente, para los grupos desfavorecidos, y lo hace siguiendo los temas comunes clave establecidos para el Análisis sobre Equidad en la Educación y que incluyen: a) transición, acceso y selección, b) financiación justa, c) un marco político y jurídico eficaz y d) la existencia de instrumentos para abordar los temas sobre equidad.

1.2 PARTICIPACIÓN DE ESPAÑA EN EL ANÁLISIS

La visita del equipo de análisis de la OCDE a España se diseñó de forma que éste pudiese llevar a cabo una evaluación global de hasta dónde el sistema educativo español dota de equidad a la educación y de su capacidad para identificar y resolver los problemas relacionados con ella a medida que van surgiendo. Esto implica adquirir una amplia visión de conjunto sobre el sistema educativo español. La visita y el Informe Nacional se estructuran en un conjunto genérico de temas clave sobre equidad, que se han desarrollado para abordar estas cuestiones en el análisis temático expuesto con anterioridad. Además, el informe analiza cuestiones importantes en sí mismas, que a la vez constituyen pruebas significativas de la capacidad del sistema educativo para hacer frente a los retos de la equidad. Son las siguientes:

- La integración de los inmigrantes en el sistema educativo español, un fenómeno reciente que supone todo un reto para el conjunto del sistema educativo, aunque algunos afirman que se ha sobrevalorado y que se debería poner el acento, sobre todo, en el hecho de que la mayor parte de los emigrantes con dificultades educativas tienen un nivel socioeconómico bajo.
- Los bajos niveles de participación en la educación secundaria superior, lo que significa la existencia de un importante cuello de botella. Este es un grave problema del sistema, pues sólo un 57% de los mayores de 16 años pasan a la educación secundaria superior, mientras que el objetivo europeo para 2010 es elevarlo hasta el 85%. Este porcentaje es particularmente elevado entre los chicos varones procedentes de entornos con un bajo nivel socioeconómico y los inmigrantes. Los distintos itinerarios educativos en este nivel no constituyen una buena alternativa, ya que la Formación Profesional es todavía una opción poco convincente y los “Programas de Garantía Social” o de segunda oportunidad, constituyen una opción

que no supone ningún reconocimiento oficial ni permite un retorno posterior al sistema educativo.

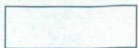
- Otros dos asuntos de interés son a) la descentralización y el papel del Gobierno de la nación para corregir las crecientes desigualdades territoriales, y b) la cuestión de la elección de centro entre públicos y concertados. El *Spanish Country Analytical Report* (Calero, 2005) hace referencia a la “dualidad del sistema educativo” debido a una brecha creciente entre la red de centros concertados y una red de centros públicos a los que asisten cada vez más inmigrantes y chicos de origen socioeconómico bajo.

La visita de análisis a España se realizó entre el 24 de mayo y el 2 de junio de 2005. La lista de integrantes del Comité Directivo, el autor del Informe Preliminar y los miembros del equipo de análisis de la OCDE figuran en los Anexos 1 y 2. El programa de la visita y los participantes en las distintas reuniones se incluyen en el Anexo 3. El equipo de analistas quiere expresar su más sincero agradecimiento a los coordinadores nacionales, José Pérez Iruela y Jesús Cerdán, al autor del Informe Analítico Nacional, Jorge Calero y a los numerosos funcionarios y otras personas que colaboraron en esta visita. Su participación y entrega en relación con los distintos aspectos de la misma y la información proporcionada sobre asuntos concretos contribuyeron al éxito conjunto de este análisis de la OCDE sobre el nivel de equidad en la educación española. Los debates fueron abiertos y animados.

1.3 ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO

La finalidad del análisis en España es determinar hasta dónde el sistema educativo español es equitativo y qué capacidad tiene para identificar y solucionar los problemas relativos a la equidad a medida que van surgiendo.

Este Informe Nacional se inicia con una sucinta presentación de los aspectos clave del contexto socioeconómico, relevantes en la búsqueda de la equidad en España. Después analiza brevemente el marco educativo, incluidas las reformas desde 1990. Los capítulos que siguen examinan con detalle los retos de la equidad en España, comenzando con un análisis de las etapas educativas, que incluye la Educación de Adultos, la Educación Continua y la Formación del Profesorado. A continuación presta especial atención a las políticas en materia de equidad que actualmente se emplean en España. Entre ellas se encuentra desde la oferta de una enseñanza obligatoria y gratuita hasta medidas de compensación y Programas de Garantía Social. Este análisis incluye un estudio sobre los tipos de gasto dentro del contexto de la equidad. Por último, el Informe Nacional ofrece indicaciones sobre los posibles enfoques encaminados a lograr una mayor equidad en la educación española. Estas indicaciones abarcan aspectos relacionados con la flexibilidad y estructura del currículo, la cultura docente y la formación del profesorado, la participación de los padres, el nexo entre lo público y lo privado, el aumento de las aspiraciones de los jóvenes, el trabajo de los gobiernos regionales para establecer niveles de gasto y expectativas de rendi-



miento, y el seguimiento y evaluación del progreso hacia la equidad. Al final de cada apartado se ofrece una serie de recomendaciones. Para mayor facilidad, se han incluido todas ellas al final del informe.

El principal autor de este Informe Nacional fue su redactor, Richard Teese. Los otros expertos del equipo, Petter Aasen, Simon Field y Beatriz Pont, también contribuyeron a su redacción. El equipo en su totalidad es responsable del resultado final.

ASPECTOS RELATIVOS
AL CAMBIO SOCIAL Y ECONÓMICO

2

2. ASPECTOS RELATIVOS AL CAMBIO SOCIAL Y ECONÓMICO

Las políticas de equidad se desarrollan en contextos marcados por cambios económicos y sociales. Es importante mencionar estos cambios antes de tener en cuenta el funcionamiento de un sistema educativo. En el contexto español, se han producido cambios en la economía, en la estructura de la población (edad y contexto cultural) y también en las actitudes sociales y participación de la sociedad civil. En comparación con los años de la transición, en los que España dejaba de ser una dictadura para convertirse en una democracia, la población actual del país está mucho más educada, tiene mayores probabilidades de estar empleada en el sector servicios, mejores condiciones económicas, es más activa en el campo de la ciudadanía, está más abierta a influencias externas y más consciente del entorno global y de los complejos vínculos de España con ese entorno.

Recientemente se han producido dos series de cambios que han tenido especial importancia en el funcionamiento del sistema educativo español, especialmente para los indicadores de equidad: el cambio en la población como consecuencia de la inmigración, y el cambio económico, resultado de las modificaciones industriales y de la integración económica en Europa y en el mundo.

2.1 CAMBIO EN LA POBLACIÓN: INMIGRACIÓN

En los últimos años ha habido cambios importantes en la composición de la población española. En la actualidad, los residentes extranjeros representan más del 6% de la población total. España ha experimentado la tasa de inmigración más rápida de la Unión Europea (Rodríguez García, 2005) y una de las más altas de los países de la OCDE, con un aumento medio anual del 13% entre 1992 y 2002 (OCDE, 2004a).

Las mayores fuentes de inmigración son Marruecos y Ecuador, países con vínculos coloniales (Rodríguez García, 2005). No obstante, los países del sureste asiático también constituyen importantes fuentes y, en concreto, China que ha contribuido con casi la mitad de todos los inmigrantes asiáticos.

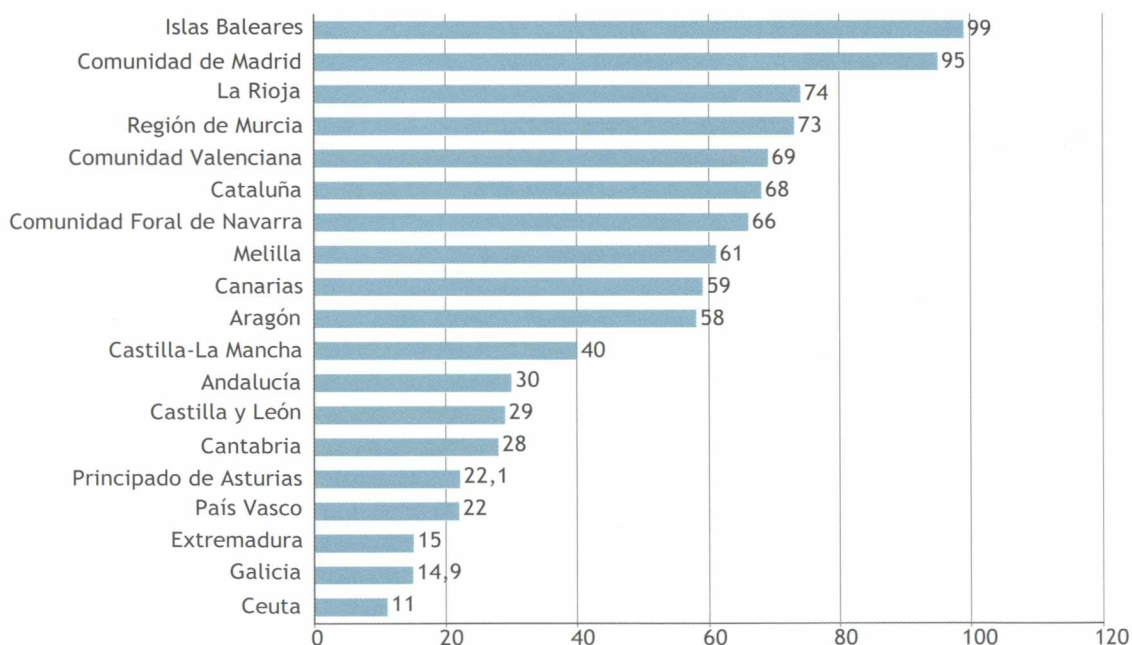
La inmigración afecta al funcionamiento de los sistemas educativos de varias maneras. En primer lugar, las tensiones más obvias son las relacionadas con la proliferación lingüística (lenguas extranjeras). Este problema puede variar en función del país de origen de los inmigrantes. Por ejemplo, el dominio del español constituye una dificultad mayor para los inmigrantes de China que para los de Rumanía.

En segundo lugar, el nivel educativo de algunos grupos de inmigrantes supone un desafío añadido al producido por las barreras lingüísticas. Los alumnos inmigrantes pueden proceder de un país de habla española, pero su nivel educativo puede ser más bajo que el de los alumnos españoles de su misma edad.

En tercer lugar, las actividades laborales de algunos grupos de inmigrantes afectan a la participación de los padres en los centros educativos. Los inmigrantes en España se concentran en su mayor parte en el sector servicios y en el de la construcción (59% y 17% respectivamente) (Rodríguez García, 2005). Casi una de cada cuatro mujeres inmigrantes encuentra trabajo en el servicio doméstico (Negroni y Waldeck, sin fecha). Estos aspectos del trabajo y el empleo afectan de forma restrictiva al grado de comunicación que los padres pueden establecer con los centros y también a la forma en que estos comprenden o son capaces de desarrollar su papel como educadores en la familia.

Un cuarto impacto se refiere a la distribución geográfica de los inmigrantes. Existen grandes diferencias en las densidades de las poblaciones inmigrantes dentro de España, que oscilan desde el 11 por cada 1.000 alumnos en la educación escolar en Ceuta, al elevado 99 por 1.000 en las Islas Baleares (véase el Gráfico 1).

Gráfico 1. Alumnado extranjero por cada 1.000 estudiantes en la Educación no universitaria por Comunidad Autónoma. Curso 2003-04.

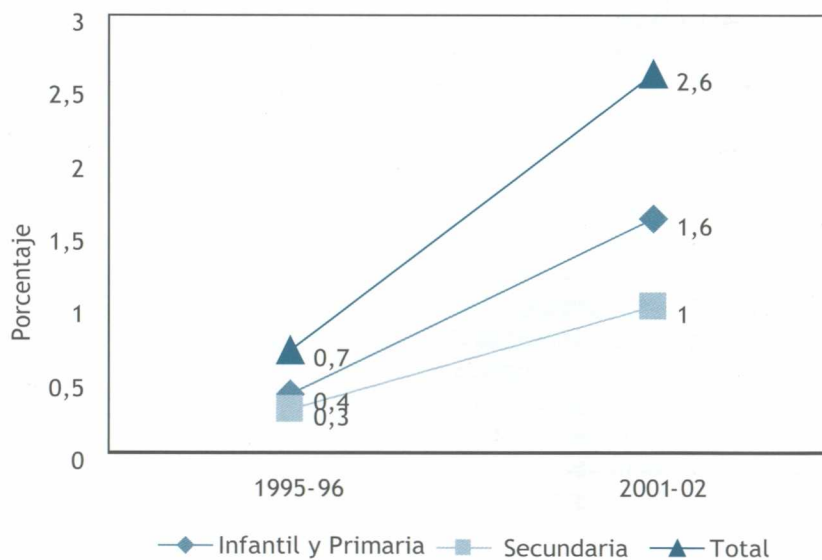


Fuente: MEC no publicado.

A esta distribución desigual entre Comunidades Autónomas se le añaden otras disimilitudes dentro de los centros urbanos, lo que puede implicar segregación residencial basada en factores como la accesibilidad al trabajo y a la vivienda. Los inmigrantes se concentran mayoritariamente en las principales ciudades, como Barcelona y Madrid, cuyos sistemas escolares quedan, de este modo, sometidos a una tensión potencialmente mayor. Aún, en el marco de estas ciudades existen importantes diferencias entre las densidades de inmigración, con algunos centros que juegan un papel muy destacado en la educación de los alumnos inmigrantes y otros, cuyo papel es mucho menor o insignificante. Esta desigualdad también puede generar tensiones políticas en el sistema educativo, por ejemplo, entre centros públicos y concertados, que se añaden a las tensiones sociales que a veces surgen tras una inmigración masiva.

Parte del impacto de la inmigración se debe a las diferentes tasas de natalidad entre los españoles y los residentes extranjeros. La tasa de natalidad en España es muy baja; en consecuencia, la rápida llegada de familias inmigrantes ha llevado a un espectacular aumento del porcentaje de menores en edad escolar de procedencia extranjera (Rodríguez García, 2005). Un ejemplo de la velocidad de este cambio se muestra en el Gráfico 2, referido a Andalucía. Entre 1995-96 y 2001-02, el porcentaje de hijos de residentes extranjeros en dicha Comunidad Autónoma aumentó del 0,7% al 2,6% del total de alumnos escolarizados.

Gráfico 2. Porcentaje de alumnado extranjero en Andalucía, por nivel educativo, 1995-2002.



Fuente: Junta de Andalucía (2004): 29.

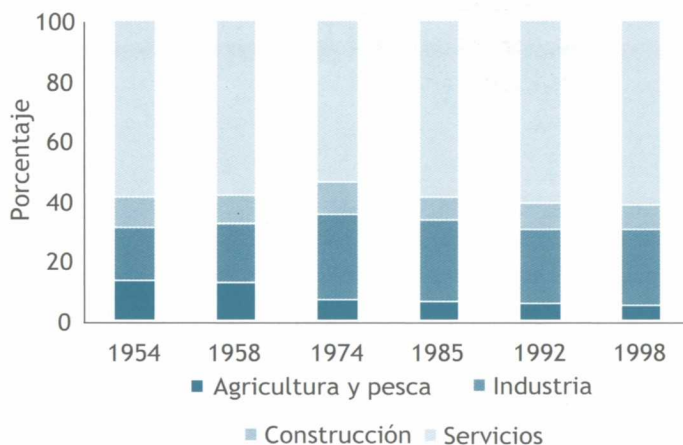
2.2 CAMBIO ECONÓMICO

España ha sido una de las economías con crecimiento más rápido de la Unión Europea (UE). A esto ha contribuido su integración en la UE, lo cual ha aumentado de forma importante la integración de la economía española en el mercado global, así como a otras presiones e influencias internacionales que ya habían comenzado a sentirse a mediados de la década de 1970.

Desde la década de 1970 España ha experimentado un proceso de modernización económica, basado en un importante crecimiento del sector industrial (en especial las empresas de tecnología baja y media) y un brusco descenso del papel de la agricultura y la pesca. El sector servicios, que es la mayor fuente de empleo, ha continuado creciendo, incluyendo en este crecimiento la aparición de nuevas empresas basadas en la información.

Durante gran parte del periodo de post-guerra la economía española sufrió importantes cambios en los distintos sectores (estos se muestran en el Gráfico 3, en función de la contribución al Producto Interior Bruto, según Molero, 2001: 3). Los cambios registrados en amplias categorías del sector industrial no deben ocultar diferencias relevantes dentro de éste, como las existentes entre el empleo en el sector del trabajo doméstico y en la banca.

Gráfico 3. Sectores industriales de la economía española como porcentaje del PIB, 1954-1998.



Fuente: Molero 2001.

Las direcciones del cambio en la economía española tienen consecuencias para el funcionamiento del sistema educativo. Por ejemplo, el turismo es una de las principales fuentes de crecimiento económico, cuya expansión genera una demanda de competencias y formación en determinadas áreas y en niveles diferentes. Las actuales pautas de participación en la educación y formación profesional no apoyan necesariamente esta dirección del crecimiento sectorial y pueden, en última instancia, inhibir el crecimiento económico futuro.

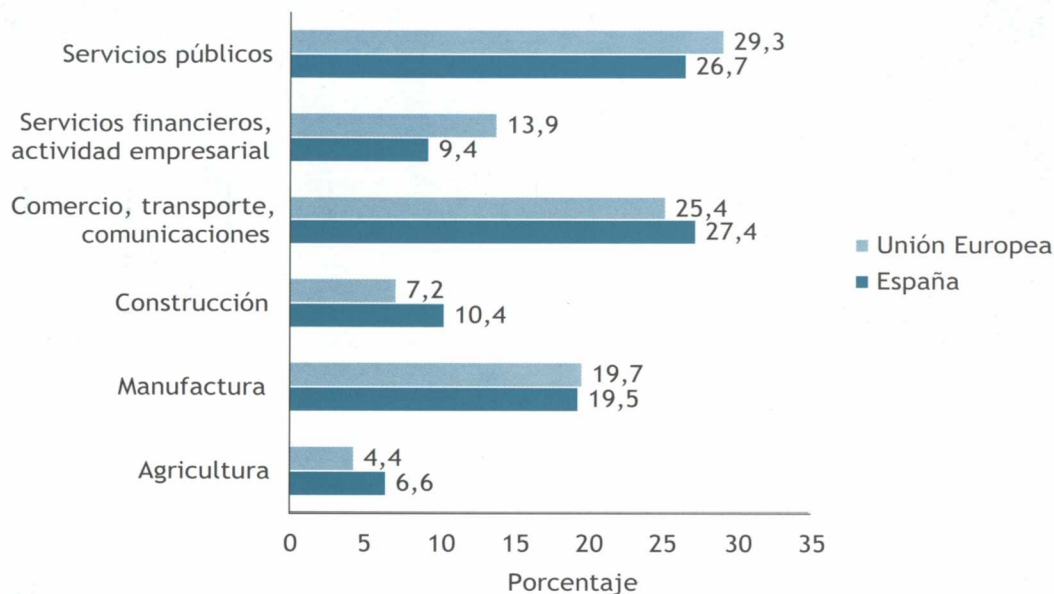
Aunque en la actualidad España está mucho más abierta a la economía global, los indicadores de participación en la educación y formación de carácter no obligatorio indican dificultades para adaptarse a las presiones derivadas de la necesidad de mayor innovación, productividad y eficacia que acompañan a esta intensa apertura. Si bien ha aumentado el porcentaje de población adulta que ha finalizado la educación secundaria superior y el de jóvenes que ha finalizado la educación superior, los actuales niveles de participación y finalización de la educación secundaria superior están por debajo de la media de la OCDE (OCDE, 2004c). Éste sigue siendo un desafío para la economía española, cuyos jóvenes encuentran problemas para adaptarse al mercado laboral. Existe todavía un alto nivel (y largos periodos) de desempleo entre los jóvenes que no han cursado Educación Superior.

La falta de adecuación entre la dirección del cambio económico y los niveles de participación educativa se ponen de manifiesto en las dificultades que tienen muchos titulados universitarios para encontrar un trabajo acorde con su titulación, así como por la participación, relativamente baja, en la Formación Profesional, a pesar de que ésta puede llevar a mejores empleos y salarios que los conseguidos por los titulados universitarios en el inicio de su vida laboral (OCDE, 2005a).

Al igual que sucede con la inmigración, hay distintos modos de cambio económico según las regiones. Algunas Comunidades Autónomas han respondido con mayor rapidez a los incentivos derivados de la integración europea y la economía global. Allí donde el crecimiento económico ha sido menos acusado y donde el empleo aún está centrado en las empresas tradicionales y en mercados regionales o nacionales, la participación en la educación secundaria superior también tiende a ser menor (OCDE, 2005a). No obstante, un sector con un crecimiento fuerte como el del turismo puede asimismo reducir la participación o, al menos, la asistencia a clase y la finalización de los estudios, puesto que genera muchos puestos de trabajo y unos ingresos inmediatos, y tiene pautas estacionales de contratación que resultan perjudiciales.

Aunque la economía española ha crecido con rapidez conforme a una prolongada modernización y a la posterior integración en la UE, existen importantes diferencias en la estructura sectorial de la población ocupada, que han de tenerse en cuenta a la hora de comparar el rendimiento educativo en España con el de otros países europeos (u otros países miembros de la OCDE) (véase el Gráfico 4, basado en Chislett, sin fecha).

Gráfico 4. Estructura industrial del empleo, España y la Unión Europea, 2000.



En España, un alto porcentaje de la población activa trabaja en la agricultura y en la construcción (a pesar de la disminución a largo plazo en ambos sectores), pero es mucho menor en el sector financiero y empresarial. Aunque apenas hay diferencias en el porcentaje de la población activa que trabaja en el sector de la manufactura, esto oculta el papel preponderante que juegan las empresas con una tecnología de tipo medio y bajo. (Caruana, 2005).

La inmigración y el cambio económico son dos aspectos fundamentales del cambio social en la España contemporánea, que afectan al rendimiento educativo, incluidas las dimensiones relativas a la equidad. Existen otros aspectos relacionados con el cambio social que no han sido analizados, pero que son también relevantes para la población y para el funcionamiento de los centros educativos. Por ejemplo, el aumento de la participación de las mujeres en el mercado de trabajo español, las aspiraciones sociales traducidas en preferencias laborales y las estrategias económicas y sociales de las familias para elegir escuela, especialmente centros privados. Algunos de estos aspectos se abordarán en el siguiente análisis sobre los indicadores de equidad.

EL MARCO EDUCATIVO EN ESPAÑA

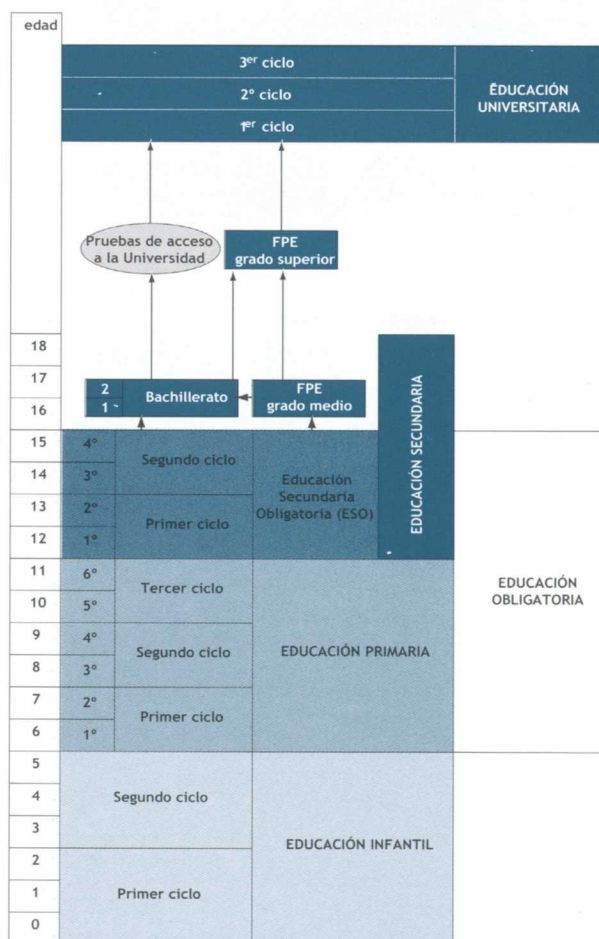
3

3. EL MARCO EDUCATIVO EN ESPAÑA

3.1 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

En España la educación es obligatoria de los 6 a los 16 años de edad. El actual marco de la educación obligatoria de Primaria y Secundaria se estableció en 1990 en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Según dicha Ley, la educación obligatoria se divide en Educación Primaria, de seis años de duración, y en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con una duración de cuatro años. El Gráfico 5 ilustra la estructura del sistema educativo español.

Gráfico 5. Estructura del sistema educativo español.



Fuente: MEC (2002), El sistema educativo español.

Dentro de la enseñanza obligatoria, la promoción se basa en la consecución de los objetivos programáticos que se recogen en las enseñanzas mínimas. En la Educación Primaria el profesor del grupo decide sobre la promoción de los alumnos, mientras que en Secundaria obligatoria la decisión la toma el conjunto de profesores (Amaro *et al.*, 2004: 29). Si los alumnos no han alcanzado los objetivos de aprendizaje pueden repetir curso. Se calcula que uno de cada diez estudiantes repite curso (véase O'Donnell *et al.*, 2004). El modelo que pone en relación la edad y el curso correspondiente indica que la repetición ha disminuido en los últimos diez años, aunque continúa siendo elevada, especialmente hacia el final de la Educación Secundaria Obligatoria (Calero, 2005: 17, 61).

La Educación Secundaria Obligatoria es un programa académico general que la LOGSE ha ampliado para incluir lenguas modernas y cierta formación profesional básica. El currículo comprende las siguientes enseñanzas comunes obligatorias: Ciencias de la Naturaleza, Tecnología, Música, Educación Plástica y Visual, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lenguas Extranjeras, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Educación Física y Religión (voluntaria). En las Comunidades Autónomas con dos lenguas cooficiales las enseñanzas comunes obligatorias incluyen ambas lenguas (para más información, véase Eurydice, 2003: 19).

Al completar la Educación Secundaria Obligatoria se obtiene un certificado (Graduado en Educación Secundaria). Para ello el alumno debe aprobar todas las asignaturas del último curso de la educación obligatoria. Existe un libro de calificaciones con los progresos del alumno, basado en las evaluaciones realizadas por el equipo docente al terminar cada curso, al final del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y en cada uno de los cursos del segundo ciclo. Los alumnos reciben un informe con todos los resultados de la evaluación y de su evolución. Es el centro, y no tanto la administración educativa, quien concede el certificado. Aunque debe obtenerse un aprobado en cada asignatura, en la práctica, existen materias “blandas” y “duras”; se siguen criterios de evaluación no tan rígidos en el primer caso (O'Donnell *et al.*, 2004).

Los alumnos que no obtienen su título de Graduado en Educación Secundaria reciben un certificado de finalización de estudios en el que se recoge el centro al que han asistido, la duración de su escolarización y sus resultados en las distintas asignaturas. Estos estudiantes tienen acceso a los Programas de Garantía Social, que se han creado para mejorar las competencias básicas y como preparación al mundo laboral.

Los jóvenes que obtienen la titulación correspondiente (Graduado en Educación Secundaria) pueden acceder a la educación secundaria superior (Bachillerato o Ciclos formativos de grado medio). Este programa tiene una duración de dos años, y se cursa entre los 16 y los 18 años de edad. Comprende las siguientes enseñanzas comunes: Lengua Castellana y Literatura (y la Lengua y Literatura de la lengua cooficial, allí donde corresponda), una Lengua Extranjera, Filosofía, Historia y Religión (u otra materia alternativa), y Educación Física. Estas enseñanzas comunes deben suponer el 65% del horario lectivo en aquellas Comunidades que no cuentan con otra lengua oficial y el 55% en aquellas

que sí la tienen. Cada Comunidad Autónoma adapta estas enseñanzas mínimas a su contexto social, económico y cultural (Eurydice, 2003: 22).

Además de estas enseñanzas mínimas comunes existe una variedad de opciones de materias, que proporcionan niveles de especialización. El Bachillerato se divide en cuatro grandes modalidades que permiten esta especialización según los distintos intereses: Artes; Ciencias de la Naturaleza y la Salud; Humanidades y Ciencias Sociales; y Tecnología. A aquellos que finalizan el Bachillerato se les concede el título de Bachiller.

Para obtener el título de Bachiller el alumno debe aprobar todas las asignaturas. Los alumnos de primer curso que suspenden más de dos asignaturas deben repetir curso. Cuando se trata de segundo curso deben repetir si suspenden más de tres asignaturas. Los alumnos de segundo curso que han suspendido más de tres asignaturas deben repetir curso. En caso de suspender tres o menos sólo han de repetir dichas asignaturas (Eurydice, 2003: 23). Se evalúa a los alumnos examinándolos de cada asignatura.

La finalización exitosa de la Educación Secundaria Obligatoria también da derecho a los jóvenes a acceder a la Formación Profesional de grado medio. Se trata de estudios técnicos de nivel medio conducentes al certificado de Técnico. La Formación Profesional está constituida por 22 familias profesionales, entre las que se incluye Administración, Actividades Agrarias, Electricidad y Electrónica, Sanidad, Comunicación, Imagen y Sonido, Edificación y Obra Civil, Textil, Confección y Piel, Industrias Alimentarias, Vidrio y Cerámica, Imagen Personal, Madera y Mueble y otras áreas. Se requiere la realización de 300 a 700 horas de prácticas (O'Donnell *et al.*, 2004). El periodo total de formación oscila entre 1.300 y 2.000 horas, lo que supone entre dieciocho meses y dos años (Eurydice, 2003: 23).

Quienes están en posesión del título de Bachiller pueden acceder a toda una gama de programas de Educación superior o de tercer grado, entre los que se incluye la Formación Profesional de grado superior, de uno o dos años de duración y que conduce a un diploma de Técnico Superior.

En España es el Estado, a través del Ministerio de Educación y Ciencia, quien regula la Enseñanza Superior. El Ministerio es el responsable de los títulos oficiales reconocidos en todo el ámbito nacional, mientras que las universidades se encargan de elaborar sus propias titulaciones, en particular, los títulos de Especialista y de Máster. España cuenta con 59 universidades (públicas y privadas), además de un reducido sector no universitario, que oferta sus propios programas de especialización en áreas como la Música y el Arte Dramático.

El acceso a la educación terciaria se controla a través de una prueba de acceso a la Universidad (Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad). La elevada demanda de plazas en la universidad puede dar lugar a que los estudiantes no puedan acceder a la carrera de su elección o a que no se les ofrezca plaza en ninguna otra. (Sedgwick, 2002).

Tanto la organización de la enseñanza obligatoria como de la enseñanza post-secundaria (de acuerdo con la Ley de Reforma Universitaria de 1983) supone avances importantes respecto a las estructuras establecidas por la legislación de 1970. En aquel momento la escolarización era obligatoria únicamente hasta los 14 años de edad y toda la enseñanza post-secundaria se impartía en las universidades.

Se ha seguido avanzando desde las reformas generales iniciadas con la LOGSE en 1990 y se está encauzando una nueva era de reformas a través de la legislación que en la actualidad se encuentra en el Parlamento (aprobada recientemente por el Consejo de Ministros y enviada al Parlamento en julio de 2005). El énfasis y los elementos clave del nuevo paquete de reformas se resumen en el documento para el debate público titulado *Una educación de calidad para todos y entre todos* (MEC, 2004a).

3.2 DESCENTRALIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Desde el principio de la década de 1980, el sistema educativo español se ha ido descentralizando progresivamente. Las competencias educativas se distribuyen entre los distintos niveles establecidos por la Constitución. El Estado es el responsable de garantizar que en toda España existan unas enseñanzas mínimas comunes (currículo y cualificaciones) y que los derechos de los ciudadanos españoles en materia de educación se respeten. El suyo es, ante todo, un papel regulador.

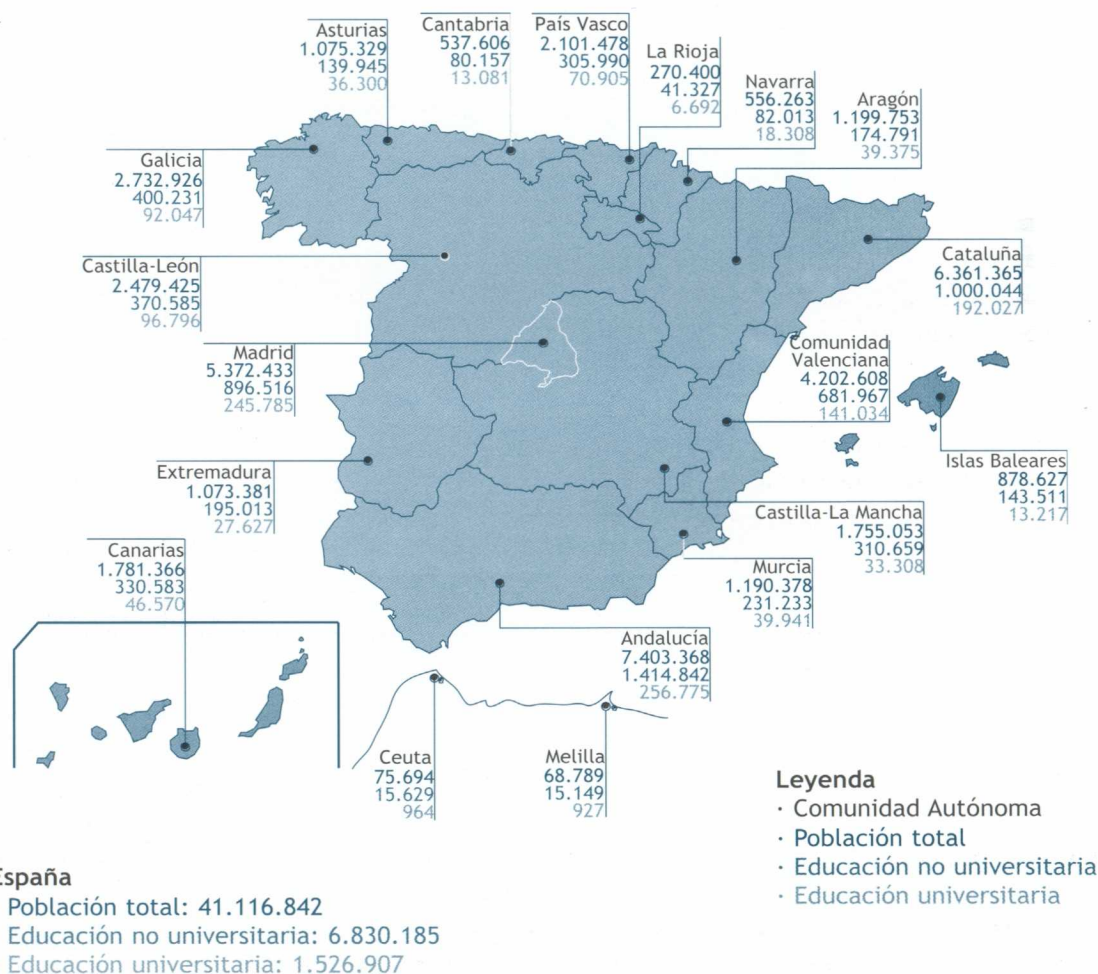
Las diecisiete Comunidades Autónomas se encargan, principalmente, de administrar los servicios educativos. Gestionan los sistemas escolares y ejercen su control sobre todos los centros no extranjeros que operan bajo su jurisdicción, ya sean públicos o privados. Las Comunidades Autónomas también regulan la programación de la enseñanza más allá de la estructura y de los contenidos mínimos fijados por el Estado. Son responsables del personal de los centros, proporcionan servicios escolares de apoyo y conceden subvenciones a las escuelas de titularidad privada.

Las autoridades locales y los propios centros escolares tienen un papel limitado dentro de la educación en España. Entre sus actividades se incluye: destinar terreno para los centros educativos, el mantenimiento de los edificios y las actividades extraescolares (para más información sobre las competencias del Estado, las Comunidades Autónomas y los gobiernos locales, véase MEC, 2002). La descentralización en España ha supuesto un espacio más amplio para la toma de decisiones de las Comunidades Autónomas. No obstante, la descentralización parece ser más una medida administrativa que un vehículo para aumentar la capacidad de decisión de las comunidades locales o de cada centro concreto. Parece que la capacidad de los centros escolares para adaptarse de manera más eficaz a un entorno en evolución y a unas prioridades políticas cambiantes tiene “techo limitado”

En España existen grandes diferencias entre las Comunidades Autónomas en lo relativo al tamaño y a las características de la población, así como en los aspectos económicos.

Asimismo, existen diferencias desde el punto de vista histórico y del alcance de su autonomía política. Las Comunidades más antiguas, como Cataluña o el País Vasco, tienen una mayor tradición de autogobierno que las creadas tras la Constitución. Algunas Comunidades Autónomas tienen tan sólo 250.000 habitantes (La Rioja), mientras que las más grandes cuentan con seis o siete millones (Cataluña, 6,3 millones o Andalucía, 7,4). (MEC, 2004b). El Gráfico 6 muestra la población total y el número de estudiantes en cada una de las Comunidades.

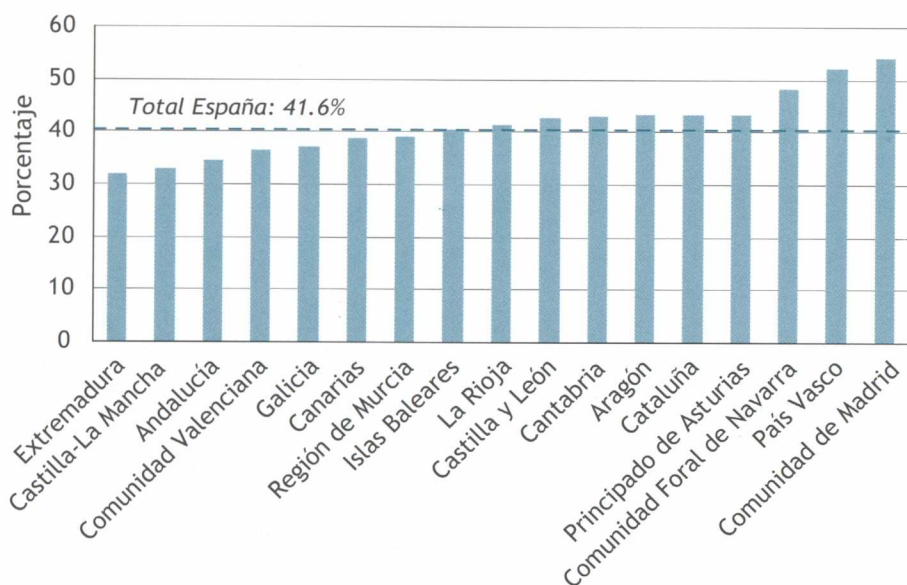
Gráfico 6. España: población, alumnado de educación no universitaria y alumnado universitario (1er y 2º ciclo), por Comunidad Autónoma.



Fuente: MEC (2002), (2004), Las cifras de la educación en España. Datos del curso escolar 2001-2002.(2004).

En algunas Comunidades Autónomas el porcentaje de la población activa con una titulación de educación post-obligatoria es muy bajo (p.ej., sólo 1 de cada 3 en Extremadura), mientras que en otras el porcentaje es mucho mayor (p. ej., más de la mitad en la Comunidad de Madrid) (MEC 2004b: 6). La distribución de este indicador de la población se presenta en el Gráfico 7.

Gráfico 7. Tasas de titulación en la Educación post-obligatoria de la población activa por Comunidad Autónoma. Curso 2001-02.



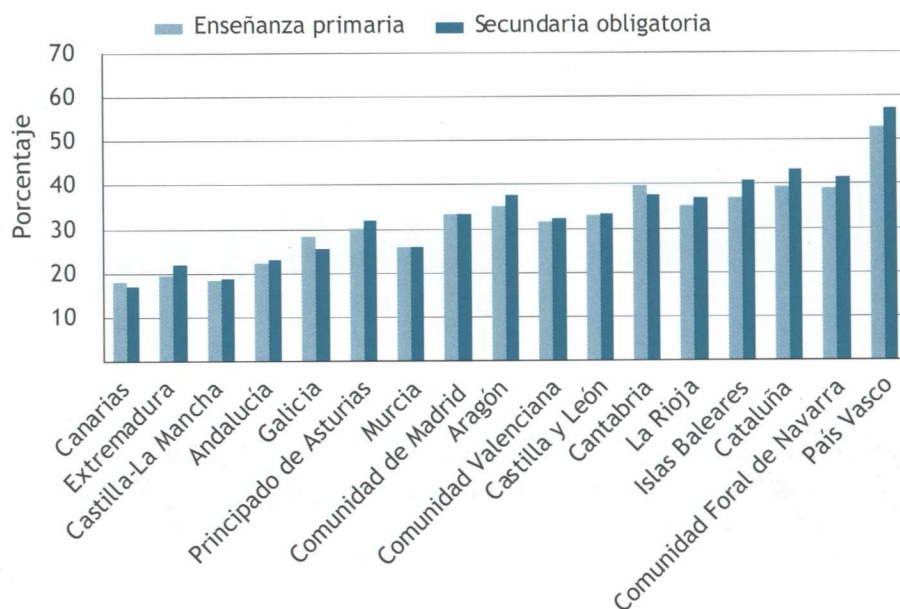
Fuente: MEC (2004), Las cifras de la educación en España.

3.3 ENSEÑANZA PÚBLICA Y PRIVADA

La Constitución española de 1978 establece el derecho a crear centros educativos (artículo 27), así como el derecho de los padres a elegir libremente centro; estas disposiciones se clarificaron y desarrollaron posteriormente en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985. Para garantizar a los padres el ejercicio de este derecho, las administraciones públicas aseguran la financiación total de centros privados, con la condición de que cumplan la normativa establecida y que sean verdaderamente abiertos y gratuitos. Además, existe un pequeño sector de centros privados que no reciben subvenciones. El 25,5% de los alumnos españoles en edad escolar asiste a centros concertados totalmente subvencionados y un 7,1% a centros privados no subvencionados (MEC, 2004b: 84). Estas tasas varían en función del nivel educativo. Por ejemplo, en Educación Primaria, el 30,1% de los alumnos asiste a centros concertados y el 3,4% a centros privados, pero estas tasas son ligeramente superiores en la Educación Secundaria Obligatoria.

Existen importantes diferencias regionales en el porcentaje de alumnos matriculados en centros concertados. Por ejemplo, en Extremadura, sólo un 15% de los estudiantes asiste a estos centros, mientras que en el País Vasco lo hace el 51,2% (MEC, 2004b; 84) (véase el Gráfico 8).

Gráfico 8. Estudiantes matriculados en centros concertados en los niveles de Primaria y Secundaria obligatoria por Comunidad Autónoma. Curso 2001-02.



Fuente: MEC (2004), Las cifras de la educación en España.

3.4 FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN

En España la educación obligatoria y la Educación Infantil (3-5 años de edad) son gratuitas. Ambas son financiadas por las administraciones públicas: las Comunidades Autónomas y, de forma indirecta, el Estado, a través de las transferencias realizadas a las regiones en materia fiscal y que son distintas en todo el país. Un 78% del gasto total en educación corresponde a las administraciones públicas y el 22% restante procede de fuentes privadas. Aunque la enseñanza es gratuita, los padres deben sufragar una serie de servicios y materiales complementarios.

La financiación de la educación universitaria se efectúa a través de una combinación de tasas (bastante bajas), subvenciones del Gobierno central y de las Comunidades Autónomas e inversiones y donaciones de instituciones.

En 2001, el gasto público y privado en educación supuso el 5,6% del Producto Interior Bruto. Entre 1992 y 2001 se produjo un descenso en el esfuerzo financiero en relación con las altas cotas de entre el 5,9% y el 6% a que se había llegado en la primera mitad de 1980 (MEC, 2004b:54). El gasto público, como porcentaje del PIB cayó de un 4,8%-4,9% en la primera mitad de la década de 1980 a un 4,5% en 2001.

Mientras que el gasto total en educación como porcentaje del PIB ha disminuido, el gasto por alumno ha aumentado en los últimos años. Este aumento se ha observado en todos los niveles educativos, desde Infantil hasta la Universidad. Por ejemplo, en términos nominales, el gasto destinado a los alumnos de Primaria aumentó de 2.978 euros en 2000 a 3.172 en 2001 y, en educación secundaria, pasó de 3.918 euros a 4.136 (MEC, 2004b: 58).

3.5 FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los profesores de Educación Primaria deben cursar unos estudios de tres años de duración, que conducen a la obtención del Título de Maestro. Estos estudios se realizan en un centro universitario de formación del profesorado. Los contenidos obligatorios que han de estar presentes en los planes de estudio son Psico-pedagogía, Teoría General de la Educación, Organización del Centro Escolar, Psicología, Sociología, Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, Nuevas Tecnologías, además de 320 horas de prácticas. Se ofrecen varias especialidades en distintas áreas: Educación Infantil, Educación Primaria, Lenguas Extranjeras, Educación Física, Música, Educación Especial, y Audición y Lenguaje (O'Donnell *et al.*, 2004).

Los profesores de educación secundaria completan un programa “adicional” en una universidad, al que se accede tras obtener el título de licenciado(a). La obtención de la Licenciatura supone de cuatro a cinco años de estudios en la materia de su especialidad. Este programa “adicional” o curso de especialización pedagógica tiene un año de duración e incluye un bloque de enseñanzas teóricas de 150 horas seguido de una práctica profesional docente o *Practicum* de otras 150 horas. Asimismo, y de forma simultánea, existen otros estudios de licenciatura que suponen especializarse en Teoría de la Educación (Sedgwick, 2002).

3.6 PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN

En España, el porcentaje de alumnos en Educación Infantil es muy elevado. Las tasas de participación entre 3 y 6 años de edad oscilan, en 2001, entre el 79% (3 años de edad) al 96% y 97% a los 4 y 5 años, respectivamente. (Calero, 2005: *Indicador 1*).

Existen importantes variaciones regionales en la escolarización de los niños de 3 años de edad (una variación de entre un 5,7% por encima o por debajo del 79% que es la

cifra global del país). Pero esta variación disminuye considerablemente entre quienes tienen 4 años y, en particular, entre los de 5 años de edad (con una desviación estándar del 1,2% y 0,8% respectivamente). De hecho, en España, la participación en Educación Infantil a los 4 y 5 años de edad es prácticamente universal.

Una vez finalizada la etapa de escolarización obligatoria (6-16 años de edad) un 57% de los jóvenes se incorpora a la educación secundaria superior (Calero, 2005: *Indicador 2*). Este porcentaje es relativamente bajo si se tienen en cuenta los niveles europeos (Calero, 2005: 16) y se analizará más adelante en este informe. La tasa de participación en la educación secundaria superior varía enormemente en España, oscilando entre un mínimo del 47% y un máximo del 70% (País Vasco) (Calero, 2005: *Indicador 2*). Además, la distribución entre los que participan en programas generales (Bachillerato) y de formación profesional difiere de la media de la OCDE, siendo mucho mayor el porcentaje de matriculados en los programas generales (62%) que en los de formación profesional (38%). Esta participación relativamente baja en el nivel de Secundaria superior se debe a las elevadas tasas de fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria y a otros factores que se analizarán más adelante, como la rígida estructura del sistema educativo.

En España, uno de cada tres jóvenes entre los 18 y 22 años de edad accede a la Educación universitaria (Calero, 2005: *Indicador 4*), con unas diferencias que oscilan entre el mínimo del 21% en las Islas Baleares y el máximo del 46% en el País Vasco.

LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA:
LOS RETOS

4

4. LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA: LOS RETOS

España, en un esfuerzo por reformar la educación, esfuerzo que se ha extendido a lo largo de varias décadas, se ha impuesto un ambicioso doble objetivo: la puesta en práctica de una enseñanza obligatoria comprensiva e inclusiva desde el punto de vista social, y hacerlo dentro del marco de un sistema de autogobierno regional.

El primer objetivo ha sido conseguir que todos los segmentos de la población española participen en una experiencia común y compartida de aprendizaje exitoso. El segundo objetivo ha sido basar esta experiencia en las políticas y en los programas de las autoridades regionales como vehículos para el gobierno democrático.

Según la Constitución, otro de los compromisos es la libertad en la elección de centro. Esto introduce una nueva dimensión que podría tanto favorecer como perjudicar la comprensividad de los programas y la inclusividad de los alumnos, en función del contexto geográfico y de las presiones producidas tanto dentro como fuera del sistema escolar.

4.1 GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

El doble objetivo de la enseñanza democrática a través de la autonomía democrática goza de un alto grado de compromiso en la sociedad española. En 2002, el gasto público en educación representó el 4,5% del Producto Interior Bruto. Este esfuerzo ha sido constante a finales de los años noventa (MEC, 2004b: 54). Sin embargo, visto con larga perspectiva, representa una caída, puesto que en los primeros años de la década de los noventa, el gasto público se mantenía entre un 4,8% y un 4,9% del PIB. Lo que se oculta tras esta tendencia es una combinación de un gasto más ajustado por parte de las administraciones educativas y un crecimiento sostenido del PIB (Calero, 2005: 10). El resultado ha sido un alejamiento de la media de la UE. En 1995, las administraciones públicas españolas gastaron un 0,5% menos del PIB que la media de los 15 países de la UE, mientras que en 2001 la diferencia era del 0,7% del PIB (MEC 2005: tabla 10.2a).

En España existen grandes diferencias relativas al porcentaje del PIB destinado a gasto público educativo en cada una de las Comunidades Autónomas. La autonomía regional permite a éstas establecer sus propias prioridades de gasto. En algunas Comunidades el gasto en educación alcanza cotas muy elevadas, como ocurre en Extremadura. En dicha Comunidad, el gasto representa el 6,18% del PIB, en comparación con el 3,9% en el conjunto de las Comunidades. Extremadura es una región de España relativamente pobre, con una renta per cápita bastante por debajo de la media

nacional. Estas cifras ponen de manifiesto las prioridades establecidas por dicha Comunidad Autónoma. Otras Comunidades pueden hacer frente a otro tipo de demandas en relación con el gasto público. Pueden ser Comunidades más ricas, pero tener prioridades diferentes. Por ejemplo, la renta per cápita de la Comunidad de Madrid es más del doble que la de Extremadura, pero sólo destina el 2,64% del PIB a gasto público educativo (MEC, 2004b; Calero, 2005: 61).

Puesto que las exigencias a las que tienen que hacer frente los presupuestos regionales pueden variar considerablemente entre todo el abanico de servicios que ofrecen, se plantea la cuestión de si el gasto público en educación en las Comunidades Autónomas puede variar incluso hasta un 3,66% del PIB sin cercenar el progreso hacia los objetivos nacionales en materia de equidad.

4.2 EDUCACIÓN INFANTIL

España ha garantizado una enseñanza obligatoria comprensiva e inclusiva entre los 6 y los 16 años de edad y se han dado pasos importantes para construir una plataforma similar a fin de universalizar la Educación Infantil. En la actualidad, casi todos los niños de 4 y 5 años cursan Educación Infantil. En cuanto a la participación de los niños de 3 años, también se han producido avances importantes en este sentido. En el decenio que va de 1994-1995 a 2004-2005, el porcentaje de alumnos de 3 años matriculado aumentó desde el 57% a más del 96% (Calero, 2005: 73, tabla a.4.15).

No obstante, el acceso a la Educación Infantil sigue siendo desigual, tanto desde el punto de vista social como geográfico. La Educación Infantil para los más pequeños no es gratuita y el acceso a la misma depende de los ingresos familiares. Sólo unos 7 de cada 100 hogares, dentro de la franja de ingresos más bajos, hacen uso de cuidados infantiles de pago, frente a los 34 de cada 100 en la franja de ingresos más elevados (Calero, 2005: 61). Esto revela las restricciones económicas a las que está sujeta la participación en la Educación Infantil.

De una Comunidad Autónoma a otra, la probabilidad de que un niño de 3 años esté escolarizado en Educación Infantil varía entre un mínimo del 80% en Andalucía y la participación universal en Cataluña y en el País Vasco (Calero, 2005: 73). Estas diferencias indican que los niños de las distintas zonas del país llegan a la Educación Primaria con unos niveles de preparación un tanto distintos. La plataforma que supone la Educación Infantil puede ser bastante menos sólida para unos grupos de niños que para otros.

4.3 EDUCACIÓN PRIMARIA

Respecto a la escolarización obligatoria, aunque se ha logrado la participación universal en la Educación Primaria, España está abordando una serie de cuestiones importantes

relativas a la calidad y a la equidad. A principios de la década de los noventa, hasta 1 de cada 4 alumnos no finalizaba con éxito la Educación Primaria y debía repetir curso (MEC, 2004a: 31-32, 153, Tabla A1.7). Esta cifra se había reducido enormemente a lo largo de diez años. De hecho, en 2001-02, eran 14 de cada 100 alumnos los que no finalizaban satisfactoriamente esta fase de la escolaridad obligatoria “a su debido tiempo”.

Aún siguen existiendo importantes dificultades a la hora de transformar la participación en un rendimiento académico adecuado en lo que se refiere a todo el espectro de población. Para todos los grupos de edad, el decenio 1992-2002 fue testigo de un porcentaje cada vez mayor de alumnos cuyo rendimiento alcanzaba los niveles esperados en Educación Primaria, según los modelos “edad por curso” (MEC, 2004a: 153). Pero la persistencia de dificultades de escolarización en determinados grupos de alumnos, que alcanza hasta el 11,6% en el conjunto de la Educación Primaria, señala la necesidad de una mejora continua del sistema educativo.

La diferencias en el rendimiento tienden a aumentar a lo largo de la Educación Primaria, tal y como lo muestran las tasas de repetición de curso cada vez más elevadas. A los 8 años repite un 5% de los alumnos, pero este porcentaje aumenta al 8% entre los de 10 años y a casi el 14% entre los de 12 (MEC, 2004a: 95).

Estas diferencias en el rendimiento aumentan o disminuyen en función de la región. En algunas Comunidades Autónomas, el porcentaje de alumnos de 12 años que han repetido curso alcanza el 21% (en las Islas Baleares), mientras que en otras el porcentaje disminuye hasta el 9,5% (Navarra) o el 8,2 % (Cataluña).

En toda España, la diferencia de rendimiento, tal y como se refleja en las repeticiones de curso, tiende a aumentar entre los 8 y los 12 años. La variación regional, tal y como la miden las desviaciones estándar, aumenta del 1,8% entre los alumnos de 8 años al 2,9% entre los que tienen 10 y al 4,2% entre los de 12. Esta diferencia suele ser mayor entre los chicos que entre las chicas.

4.4 EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Al analizar la Educación Secundaria Obligatoria, debe tenerse en cuenta que la decisión de España de prolongar la escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años es todavía reciente. Mientras que la Ley en la que se establecía este requisito data de 1990, su puesta en práctica tuvo lugar entre mediados y finales de la década de 1990, aunque algunas Comunidades Autónomas procedieron con mayor rapidez. Sin embargo y con carácter general, lo reciente de esta disposición indica que se están llevando a cabo una amplia serie de ajustes y que aún pasará algún tiempo antes de que los indicadores de equidad reflejen plenamente los objetivos de la Ley. Asimismo es importante subrayar el compromiso de España con una enseñanza obligatoria comprensiva e inclusiva. Esto indica que, al igual que otros países de la OCDE que han optado por una

educación secundaria inferior sin itinerarios, el principal reto será elevar el nivel para todo el grupo de edad. Esto es evidente en los altos porcentajes de jóvenes de 14 y 15 años que han repetido curso. Aunque las tasas de repetición de curso han descendido a lo largo del decenio hasta 2001-02, aún son muy elevadas: 26,3% entre los jóvenes de 14 años y 37,9% entre los de 15 (MEC, 2004a: 153). El porcentaje es aún mayor entre los estudiantes varones. En 2001-02 sólo el 55,5% de los alumnos varones de 15 años estaba escolarizado en el curso que le correspondía por edad.

El desigual progreso de los jóvenes a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria queda claro en las pautas regionales de repetición de curso o en el relativo “retraso” edad-curso. En Murcia, las Islas Baleares, Extremadura y las Islas Canarias, menos de 1 de cada 2 varones de 15 años progresa según lo establecido para cada curso de la ESO (MEC, 2004a: 95). Existen también grandes diferencias entre las chicas. En Murcia, por ejemplo, sólo el 63,3% de las chicas de 15 años ha alcanzado el curso que le corresponde por edad frente al 87% en Cataluña.

Las dificultades de aprendizaje no resueltas en Educación Primaria indican que una importante minoría de jóvenes llega a la ESO en desventaja y muchos de ellos no logran alcanzar el mismo nivel que el resto. Los bajos niveles iniciales de rendimiento hacen a los jóvenes más vulnerables ante las influencias negativas que sobre su aprendizaje pueden tener el entorno y sus compañeros. La transición a la educación secundaria conlleva un mayor énfasis en el aspecto académico de la tarea escolar, conlleva una relación pedagógica que se “reparte” entre un conjunto de profesores especialistas de cada materia, y otorga una mayor importancia al estudio personal y la responsabilidad de cada individuo sobre su aprendizaje. Los jóvenes de familias con un nivel socioeconómico bajo y los procedentes de ciertos grupos minoritarios tienen mayores probabilidades de experimentar tensiones durante la transición y quedar aún más rezagados (véanse los argumentos al respecto en MEC, 2004a: 50-51).

Un tema clave de la Educación Secundaria Obligatoria es la calidad del aprendizaje para todos. Esta es la prueba de si la oferta de una enseñanza comprensiva e inclusiva se traduce en resultados equitativos de alto nivel. Los resultados de PISA (basados en pruebas realizadas a jóvenes de 15 años) indican que a España aún le queda camino por recorrer para alcanzar niveles que sean a la vez altos y equitativos.

España es uno de los países de la OCDE donde en 2003 al menos el 20% de los alumnos sólo alcanzó en lectura el nivel 1 o inferior. Italia, Portugal, Alemania, Austria, Hungría, la República de Eslovaquia, Turquía y México son otros de los países incluidos en esta categoría (OCDE 2004b: 277). Según la OCDE “Los alumnos competentes en el nivel 1 son capaces de finalizar únicamente las tareas de lectura más sencillas preparadas para PISA, entre las que se encuentran la localización de determinada información, la identificación del tema principal de un texto o la realización de una sencilla asociación con los conocimientos generales” (OCDE, 2004b: 57). La comparación de estos resultados con los del año 2000 indican que el nivel general de lectura de los jóvenes de 15 años en España ha disminuido entre 2000 y 2003 (OCDE, 2004b: 282). En Matemáticas,

España también se sitúa en una franja de países donde al menos el 20% de los jóvenes de 15 años están en el nivel 1 o inferior (OCDE, 2004b: 57).

Los resultados de PISA 2003 en Matemáticas indican que la equidad en el rendimiento es mayor en España que en los países de la OCDE en general. La comparación de los resultados *entre los centros* indica que la diferencia en España es aproximadamente la mitad que la de la OCDE como promedio. Sin embargo, la diferencia *entre los individuos en los centros* es aproximadamente la misma que la existente en la OCDE. Esto implica que el nivel relativamente bajo de España se distribuye de forma homogénea en el país (Calero, 2005: 21). Por un lado, no existe una marcada diferenciación institucional en cuanto a niveles, lo que en cierto modo confirma la existencia de equidad, pero por otro lado, el nivel global no es alto, lo que indica que aún queda mucho por hacer para que la equidad se base en un aprendizaje de calidad.

4.5 FINALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

España ha registrado un notable aumento en el porcentaje de jóvenes que finalizan con éxito la Educación Secundaria Obligatoria. Con anterioridad a las reformas de la LOGSE, sólo un 63% de alumnos finalizaba, o bien el programa académico o el de formación profesional básica. En 2001, este porcentaje había alcanzado el 74,4% (MEC 2004a: 48). No obstante, esto exige, ciertamente, un esfuerzo mayor y continuado de mejora, pues más de 1 de cada 4 jóvenes aún no finaliza con éxito esta etapa educativa, a pesar de la puesta en práctica de los Programas de Diversificación Curricular y del éxito de los mismos a la hora de ayudar a los jóvenes a alcanzar niveles de rendimiento satisfactorios. Merece la pena recordar que la prolongación del periodo de la escolarización obligatoria hasta los 16 años apenas cuenta con diez años de vida desde el punto de vista de su plena entrada en vigor a escala nacional.

Una de las consecuencias del bajo rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria es que una gran cantidad de jóvenes pasa a formar parte de la población activa sin haber obtenido un certificado de finalización de estudios y con escasas competencias profesionales. Estos jóvenes y, en particular las mujeres, tienen mayores probabilidades de verse afectados por el desempleo. En 2004, la tasa de desempleo entre las mujeres que únicamente habían finalizado la educación secundaria inferior era del 17,6%, es decir, el doble que la de los varones con ese mismo nivel educativo (8,5%) (Calero, 2005: 68).

Mientras que en toda España aproximadamente 1 de cada 4 jóvenes no finaliza con éxito la Educación Secundaria Obligatoria, esta cifra es mucho más alta en algunas Comunidades Autónomas. Es el caso de Murcia (32,2%), Extremadura (33,2%), las Islas Canarias (35,8%), las Islas Baleares (32,8%) y Valencia (31%) (Calero, 2005: 69). Estas tasas de bajo rendimiento y falta de cualificación subrayan los retos que conlleva el convertir la participación en la Educación Secundaria Obligatoria en un aprendizaje exitoso para todos los alumnos.

4.6 EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR - (RAMA PROFESIONAL)

Muchos jóvenes acceden a la Formación Profesional al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Para poder cursar la Formación Profesional de grado medio se requiere hallarse en posesión del certificado de finalización de estudios (título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria) o haber superado una prueba especial de acceso organizada por las Comunidades Autónomas (MEC 2002: 43, 50). Para poder presentarse a esta prueba es necesario tener, al menos, 18 años de edad, contar, como mínimo, con un año de experiencia laboral pertinente o haber completado con éxito un Programa de Garantía Social.

Mientras que la Formación Profesional de grado medio constituye una valiosa alternativa a la rama académica de la educación secundaria (Bachillerato), el acceso a la misma se ve restringido por requisitos complejos que parecen estar dirigidos a garantizar la calidad de las titulaciones. Desde una perspectiva de equidad, el fracaso en la Educación Secundaria Obligatoria tiene como consecuencia una doble exclusión: exclusión del Bachillerato en primer lugar y de la Formación Profesional de grado medio en segundo lugar.

Aunque existe una medida de seguridad para los alumnos con bajo rendimiento, en forma de Programas de Garantía Social, esto no conduce a ninguna titulación, ni permite la entrada a la Formación Profesional de grado medio (únicamente a la prueba de acceso) (Calero, 2005: 29-30).

4.7 EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR - BACHILLERATO

Las dificultades de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria, seguidas de las elevadas tasas de fracaso, reducen el acceso a la educación secundaria superior. No obstante, a pesar de las altas tasas de fracaso en la ESO, el porcentaje de jóvenes que accede al Bachillerato y obtiene el correspondiente título ha aumentado en casi diez puntos porcentuales en el decenio hasta 2000-01. La tasa de cambio fue particularmente significativa en el caso de las chicas, donde algo más de la mitad cursó y finalizó con éxito el Bachillerato en 2001-02. Por el contrario, en el caso de los chicos, se registró una mejoría de sólo siete puntos durante el mismo periodo. En total, el 43,3% del grupo de edad relevante cursó el Bachillerato y obtuvo la correspondiente titulación, y otro 13% obtuvo titulaciones de Formación Profesional de grado medio (Técnico/Técnico Auxiliar) (MEC, 2005 Tabla 4.2).

En general, en España, el nivel de acceso de los jóvenes a la educación secundaria superior es bajo según los criterios europeos (MEC, 2005: Tabla 4.1). Esto se debe, en parte, a las elevadas tasas de fracaso en la Educación Secundaria Obligatoria, a las dificultades de aprendizaje del propio Bachillerato o tal vez a la falta de opciones educativas atractivas en este nivel educativo (Calero, 2005: 16). Son muchos los jóvenes que no acceden a la educación secundaria superior y muchos los que no la finalizan

con éxito. Existen estrechos vínculos entre estos resultados negativos y un estatus socioeconómico bajo. Algunos grupos de inmigrantes y grupos minoritarios tienen también más probabilidades de no lograr resultados adecuados.

Si únicamente se analiza el Bachillerato, los titulados en 2000-01 representaban el 46,2% del grupo de edad relevante. En algunas regiones se registraron tasas mucho más altas, como por ejemplo el País Vasco (64,3%), Asturias (62,6%) o Madrid (54,7%), mientras que en otras fueron inferiores, como por ejemplo las Islas Baleares (35,6%), las Islas Canarias (37,3%) y Extremadura (36,2%) (MEC, 2004b: 141).

Aunque la participación en la educación secundaria superior (rama académica y profesional) es más baja en España que en el conjunto de Europa (MEC, 2005: Tabla 4.1), las reformas de la LOGSE crearon una plataforma para el crecimiento a largo plazo que posteriormente se ha traducido en tasas de participación más altas en la universidad.

4.8 EDUCACIÓN TERCIARIA

A principios de la década de 1990 sólo 1 de cada 3 jóvenes accedía a la universidad. En algunas Comunidades Autónomas el acceso era mucho más bajo. Por ejemplo, en Castilla-La Mancha sólo un 23% de los jóvenes llegaba a la universidad y, en Galicia, únicamente el 25% (MEC, 2004b: 169). Hubo un crecimiento considerable a lo largo del decenio hasta 2002 gracias al marco fijado por la LOGSE para la Educación Secundaria Obligatoria. En 2002, las tasas globales de acceso habían aumentado hasta el 40,9%¹.

Sin embargo, debe señalarse que casi todo este crecimiento ocurrió a mediados de la década de 1990 y que apenas hubo cambios en el periodo que va de 1997 a 2002. Además, el crecimiento estuvo muy sesgado en función del género. El acceso a la universidad por parte de las mujeres jóvenes aumentó alrededor de 12 puntos porcentuales. Sus avances representaron casi todo el crecimiento relativo al acceso a la Educación Superior que se produjo a lo largo de la década. El acceso de los varones jóvenes aumentó sólo 3,2 puntos porcentuales y en 2002 se mantuvo en el nivel general alcanzado por hombres y mujeres en 1992.

La participación relativamente baja de los varones en la Educación Universitaria no aparece compensada con altas tasas de participación en la Formación Profesional de grado superior, pues en todas las ramas de la educación y la formación profesional de este nivel existe un gran equilibrio entre ambos géneros (MEC, 2004b: 153). Sucede, más bien, que los chicos jóvenes tienen mayor probabilidad de incorporarse al mercado laboral al finalizar la educación secundaria superior que las chicas. En 2003, el 67,6% de varones que obtuvo el título de Bachiller se incorporó al mercado laboral, frente a sólo el 50,6% de mujeres (véase Calero, 2005: *Indicador 14*). Se ha producido un considerable aumento en el porcentaje de jóvenes con título de Bachiller que se ha

¹ Las cifras que se ofrecen en el texto son tasas brutas de acceso.

incorporado al mercado laboral y la diferencia de género en este indicador ha permanecido constante a lo largo de un periodo aproximado de diez años hasta 2003. Sin embargo, en la actualidad, el nivel general de transición al mercado laboral es mucho mayor y este cambio ha ocurrido únicamente desde mediados de la década de 1990. En otras palabras, parece ser que un porcentaje más elevado de poseedores del título de Bachiller ha preferido un trabajo a la Educación Universitaria.

Es posible que las tasas más altas de transición al mercado laboral en la actualidad reflejen la incertidumbre sobre las ventajas económicas de un título universitario (al menos a corto plazo) (OCDE, 2005a) o sobre las elevadas tasas de abandono en la educación superior en España. Se estima que, en 2001, 1 de cada 3 estudiantes universitarios no finalizó sus estudios (Calero, 2005: *Indicador 7*).

Los indicadores del acceso global a la Educación Superior no revelan diferencias sociales o relacionadas con las minorías respecto al acceso. Sin embargo, los datos sobre la transición al mercado laboral tras el Bachillerato indican que la mayoría de jóvenes procedentes de clase obrera de carácter manual, que sí finalizan la educación secundaria superior en una rama académica, no pasan a la universidad. Hasta un 59% de los titulados pertenecientes a la quinta franja más baja de ingresos, se orienta hacia el trabajo (Calero, 2005: *Indicador 14*).

4.9 ALUMNADO INMIGRANTE

El rápido crecimiento de la inmigración en España, unido a la complejidad nacional en lo relativo a las fuentes de crecimiento, ha tenido lugar en un momento crítico de la historia de la educación en el país (la prolongación de la Educación Secundaria Obligatoria y la creciente participación en la educación secundaria superior y, en menor grado, en la Educación Universitaria). En otras palabras, España ha sufrido notables llegadas de población en el momento en que se estaban poniendo en marcha importantes reformas educativas.

La respuesta al reto producido por esta inmigración rápida y a gran escala ha sido impresionante. Se han organizado aulas de acogida, se han proporcionado recursos pedagógicos complementarios y servicios de apoyo lingüístico y social especializados, y se han puesto en marcha programas de perfeccionamiento profesional que permiten a los docentes hacer frente a las demandas que plantan unas aulas cada vez más heterogéneas y a los múltiples retos pedagógicos. La atención a la afluencia de inmigrantes en los últimos años ha sido una de las prioridades de la política educativa. Se han puesto en práctica distintas iniciativas dirigidas a su integración eficaz en las clases. Se han establecido aulas especiales de integración en aquellas Comunidades Autónomas que han registrado los porcentajes más elevados de inmigrantes, como Cataluña, Madrid o Andalucía. Estas aulas de acogida o bienvenida son aulas de apoyo especial establecidas para promover una transición eficaz a la educación ordinaria en el caso de los alumnos que pudieran no comprender la lengua al principio o no pudieran seguir los programas.

El objetivo es la permanencia temporal de los alumnos en estas aulas (aulas de acogida, de bienvenida o de transición), mientras se les proporciona apoyo psicológico, social, lingüístico y educativo. No obstante, aunque se han hecho esfuerzos evidentes para resolver los desafíos originados por la rápida y compleja inmigración, no todos los esfuerzos han sido igualmente efectivos ni bien dirigidos y persisten aún problemas de integración e inclusividad.

La financiación adicional destinada a la inmigración pone de relieve la alta prioridad política que se ha dado a la integración de los inmigrantes. Recientemente, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales ha destinado 120 millones de euros a la acogida, integración y educación de los inmigrantes para un periodo de cuatro años (2005-2008). El 40% de este fondo (48 millones de euros) se destinará a educación y el resto a medidas generales de integración. Las Comunidades Autónomas gestionarán este fondo a través de los acuerdos establecidos con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

La financiación de medidas educativas se centrará en reforzar la participación de los inmigrantes en el sistema educativo a través de:

- El fortalecimiento de los servicios y la ayuda en el campo de la educación, como por ejemplo los Programas de Educación Compensatoria, de Garantía Social y de Educación de Adultos, las becas y subvenciones, las ayudas al transporte y los libros de texto.
- El desarrollo de materiales, recursos y prácticas de innovación educativa que promuevan aspectos interculturales.
- El apoyo al desarrollo de programas de introducción e información a las familias inmigrantes, la creación de puntos de información, la participación de los padres en los centros y los servicios de traducción e interpretación.
- La escolarización desde los primeros años de la infancia.
- La lengua materna para inmigrantes.
- La Educación de Adultos para inmigrantes.

Aún reconociendo los firmes esfuerzos realizados por las autoridades españolas, persisten ciertos problemas. En primer lugar, la formación inicial del profesorado no prepara adecuadamente a los docentes para hacer frente a los desafíos de la inmigración.

En segundo lugar, la orientación de los recursos ha de ser más sensible a las grandes diferencias que caracterizan a los grupos de inmigrantes. Por ejemplo, las barreras lingüísticas con las que se encuentran los inmigrantes asiáticos son mayores que las de algunos grupos de Europa del Este, como los rumanos. Sin embargo, ambos reciben el mismo trato como hablantes no nativos de español.

En tercer lugar, las barreras lingüísticas en sí no son las únicas a las que se enfrentan los hijos de inmigrantes. En el caso de algunos grupos, como los ecuatorianos, es el nivel educativo de los alumnos, y no el idioma, lo que con frecuencia constituye el problema. Sin embargo, los centros pueden no recibir apoyo adicional para los alumnos inmigrantes de habla hispana, aunque estos presenten importantes problemas relacionados con un rendimiento por debajo del nivel exigido para su edad.

Otros grupos presentan dificultades diferentes, incluida la adaptación social a la escuela, lo que agrava los problemas lingüísticos. En general, parece aconsejable un enfoque más selectivo, dirigido y escalonado a fin de hacer frente a necesidades múltiples y variables.

4.10 EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

La educación inicial necesita completarse con el aprendizaje a lo largo de la vida. Existen cuatro grupos de influencias en el contexto español que dan al aprendizaje permanente una especial importancia (para un análisis de la Educación de Adultos en España, véase OCDE, 2003).

En primer lugar, el sistema escolar no funciona igual de bien para todos los grupos sociales, debido a una combinación de factores relacionados con el entorno familiar, factores geográficos e institucionales (incluidos el currículo, la enseñanza y los niveles de recursos). Esta desigualdad hace que los grupos minoritarios y los grupos con un estatus socioeconómico bajo sean más vulnerables al desempleo y a la pobreza, impidiéndoles su plena participación en la sociedad española. La integración del alumnado inmigrante en los centros educativos españoles es uno de los principales retos, pero ha de abordarse al mismo tiempo que el reto de la equidad para los alumnos desfavorecidos a causa de su pobreza o estatus socioeconómico bajo. Este segundo reto (reto social) es anterior al modelo de inmigración, pero dificulta la integración de los inmigrantes.

En segundo lugar, existen cambios económicos derivados de la integración de España en la economía europea y mundial que exigen el continuo reajuste de los niveles de competencias, la flexibilidad por parte de los individuos y la innovación, eficiencia y receptividad por parte de las empresas.

En tercer lugar, España ha tenido que hacer frente a elevadas tasas de desempleo, especialmente durante la década de 1990, y muchos trabajadores son desempleados de larga duración. Algunas regiones se han visto especialmente afectadas por una combinación de elevado desempleo, largos periodos de desempleo para los parados y trabajos precarios para muchos trabajadores. El desempleo de larga duración estaba en un 28,5 % del total de desempleados, que suponían alrededor del 11% de la población activa, en 2004. Andalucía y Extremadura tenían tasas superiores al 17%.

En cuarto lugar, España ha sufrido un proceso de inmigración muy rápido en el que se han visto implicadas poblaciones muy distintas, cuyas necesidades y capacidades en

relación con el contexto español difieren ampliamente. Dentro del sistema educativo en 2003-04, al menos 53 de cada 1.000 alumnos no era de nacionalidad española, frente a los 5,9 de cada 1.000 hace 10 años, y a los 19 de cada 1.000 de hace sólo 5 años. La mitad de estos nuevos alumnos procede de América Central y de Sudamérica y el 20% de África. Además, en total, hay cuatro veces más alumnos extranjeros escolarizados en centros públicos que en privados (MEC, 2005). Las consecuencias para el conjunto del sistema educativo, para las aulas y para los profesores pueden constituir todo un reto, debido al nivel educativo previo de los alumnos, su grado de comprensión de la lengua española y de la cultura a la que se van incorporando. Además, muchos llegan a mediados del curso escolar y presentan dificultades importantes a la hora de integrarse en las clases.

España ha respondido con energía a los retos que estos cambios plantean, cambios de coyuntura y de estructura. Para aquellos individuos que no finalizan la educación escolar o que llegan a España sin una escolarización adecuada existen muchas posibilidades de una “segunda oportunidad” educativa. En 2000, más de 400.000 personas adultas se matricularon en cursos de Educación Básica (Calero, 2005: 22). Esto debe analizarse en el contexto del millón aproximado de analfabetos que existen en España y de los 4,5 millones de personas que no tienen una educación formal (Calero, 2005: 22). Este esfuerzo a gran escala se dirige tanto a la influencia sistémica del bajo rendimiento en las escuelas (que se remonta a varias generaciones) como a la influencia coyuntural de la inmigración.

Para abordar el desempleo, unos 300.000 desempleados recibieron formación profesional en 2000 (Calero, 2005: 22, 63). A pesar de la magnitud de este esfuerzo, aún persisten importantes diferencias regionales. Algunas Comunidades Autónomas tienen tasas de desempleo muy altas, pero el esfuerzo que dedican a la formación de los desempleados es relativamente bajo (Calero, 2005: 26-7, 65). Por ejemplo, en Andalucía, la tasa de desempleo en 2001 era del 18,8%, lo que representaba alrededor del 30% de todos los desempleados en España. Sin embargo, sólo el 8% de este colectivo recibía formación profesional, lo que representaba únicamente el 14% de los desempleados que recibían dicha formación en toda España (menos de la mitad del nivel que cabría esperar si la participación fuese equitativa desde el punto de vista regional). En contraste, la tasa de desempleo en la Comunidad Valenciana en 2001 era del 9,3% y casi el 20% de los desempleados estaba inscrito en programas de formación profesional. La participación de la Comunidad Valenciana en el total de desempleados era de 9,4%, mientras que su participación en el total de desempleados en formación era del 10,6%, cifra algo más alta de la esperada.

En España, la participación en la educación continua está en la media de los países de la OCDE (OCDE, 2005b). Sin embargo, al igual que ocurre en otros países de la OCDE, la probabilidad de participación tiende a aumentar en función del nivel educativo previo y del estatus profesional. Por ejemplo, en 2000, sólo unos 7 de cada 100 adultos que únicamente habían finalizado la educación secundaria inferior asistían a cursos de educación general o profesional, frente a los 40-47 de cada 100 adultos con

un título universitario (Calero, 2005: 69). Igualmente, la posibilidad de participación en la educación continua de los trabajadores agrícolas era de 5 entre 100, la de los trabajadores manuales semicualificados o sin cualificar 10 entre 100 y la de los profesionales de rango superior y los altos cargos directivos 38 entre 100.

Estas diferencias sociales en la probabilidad de emprender la educación continua indican que este área de la Educación de Adultos está al servicio de las personas mejor formadas y capaces de responder al cambio estructural de la economía española y también a los cambios sociales, como por ejemplo la inmigración. Es utilizada en un grado mucho menor por aquellos que cuentan con menos oportunidades y flexibilidad, debido a su nivel educativo y a su posición dentro de la población activa.

4.11 FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La escolarización democrática conlleva el compromiso de acabar con las diferencias de rendimiento que surgen al inicio de la Educación Primaria y que se amplían a lo largo de la Secundaria. Esta es una actividad muy distinta a la selección de élites predominante en los sistemas de educación secundaria europeos y en otros sistemas hasta la década de 1960. En aquel momento, sólo una minoría de jóvenes finalizaba las enseñanzas escolares, estudiaban un programa exclusivamente académico y constituían el cuerpo de estudiantes del que se seleccionaría a la siguiente generación de profesores. En la actualidad, ¿a qué época pertenece la formación del profesorado?

En España se está reformando la formación inicial del profesorado (véase Cros *et al.*, 2004). Sin embargo, en su forma actual es igual que otros sistemas europeos y refleja la estructura dual de la educación escolar que existía con anterioridad a la universalización y masificación de la educación secundaria.

La formación del profesorado de Educación Primaria se lleva a cabo a través de un programa de estudios universitarios de primer ciclo que incluye una parte práctica. Se enfoca hacia el niño, pero el niño concebido en general, no en términos contextuales (¿qué niño?, ¿dónde?). Los profesores de educación secundaria son, fundamentalmente, titulados universitarios en distintas disciplinas que han realizado un curso “adicional” que incluye una parte práctica (*Practicum*) y han obtenido el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) (véase Vallejo, Gordo y Prieto, 2003). La formación del profesorado de Secundaria se centra en las materias o disciplinas académicas, concebidas como un corpus de conocimientos jerárquicos, donde es irrelevante el contexto social en el que deben adquirirse. Tal y como se afirma en el estudio de la OCDE *Attracting, developing and retaining effective teachers* (Cros *et al.*, 2004: §24-25), “España mantiene dos sistemas diferenciados de formación inicial, que se están intentando mejorar en la actualidad. Estos dos sistemas dan lugar, respectivamente, a maestros para la Educación Primaria y a profesores para la Secundaria. Para la mayoría de implicados está claro que estos dos enfoques de la formación inicial son inadecuados por razones distintas: mientras que la formación de los maestros resulta escasa en

experiencia práctica y conocimientos académicos, la formación de los profesores de Secundaria se centra más en el conocimiento necesario para una carrera científica, que en el conocimiento y las competencias necesarias para ser un profesor de secundaria eficaz”.

Esta división tradicional va en contra del ideal unitario de una enseñanza obligatoria comprensiva e inclusiva. Los profesores de educación secundaria se encuentran en una situación en la que deben hacer frente a las necesidades de unos jóvenes de los que se separaron desde el punto de vista social y académico en su época de estudiantes, cuando pasaron a la universidad. Han vuelto a la escuela como expertos en una materia, como portadores de la cultura académica en la que estuvieron sumergidos, pero que resulta extraña a un buen número de jóvenes que en la actualidad lo que pretenden es finalizar su escolarización.

Existe una gran estabilidad entre el personal docente español, debido a la larga duración de sus carreras y a las bajas tasas globales de sustitución (Vallejo, Gordo y Prieto, 2003: 73). Aunque esto significa que la experiencia profesional existente es muy grande, también indica el riesgo de inercia cultural a causa de una formación del profesorado escasamente adaptada. Los corolarios de esta deficiente adaptación institucional son el malestar, entre los docentes más veteranos, y el desencanto entre los docentes jóvenes.

Uno de cada cuatro profesores de los centros públicos españoles intenta conseguir un traslado, aunque sólo entre el 2 % y el 7 % consigue en realidad un nuevo puesto (Vallejo, Gordo y Prieto, 2003: 54). Una opinión bastante extendida entre el profesorado de educación secundaria es que su formación pedagógica inicial en el CAP apenas les es útil (Vallejo, Gordo y Prieto, 2003: 19). Sus estudios universitarios se ven más orientados a la producción de futuros científicos e intelectuales que a la producción de profesores (Cros *et al.*, 2004: 8). Asimismo, existe la percepción de que, mientras la promoción requiere la participación en cursos de perfeccionamiento profesional, los profesores de Secundaria muestran menos entusiasmo por la formación continua que sus colegas de Primaria. Esto concuerda con un modelo de esperanzas frustradas que puede traducirse en una disminución de las expectativas para los alumnos de contextos donde es mayor la sensación de disonancia cultural.

El conservadurismo académico de la formación del profesorado de educación secundaria (centrado en el conocimiento, insensible al contexto y centrado en el profesor), favorece una práctica en las aulas igualmente conservadora. Durante sus años de universidad el profesor ha recibido una formación para centrarse en conceptos, principios, teorías y reglas, y para estudiar de un modo relativamente carente de vigilancia e independiente (Calero, 2005: 31; Teese y Polesel, 2003: 95-117). El énfasis sobre el aprendizaje abstracto y personal penetra en las aulas donde en la actualidad se ubica la totalidad del grupo de edad. Además, el alto nivel de selección social, que opera a través de este sistema de transmisión cultural, garantiza que la mayoría de los alumnos de educación secundaria serán educados por hombres y mujeres con un conocimiento limitado del contexto familiar y cultural de los alumnos.

Aunque existen en España programas de desarrollo profesional de alta calidad y una gran demanda de ellos, (Vallejo *et al.*, 2003: 88; Cros *et al.*, 2004: 10-11) la rutina de seis años de formación en el servicio no reducirá por sí sola las formidables barreras relativas a la equidad en el rendimiento de los alumnos, originadas por un modelo cultural de transmisión educativa que es anterior a las reformas de la educación escolar.

Esta es una tensión que los propios docentes experimentan, pues sienten que el conocimiento que traen consigo es rechazado con demasiada frecuencia. Tienen sentimientos ambivalentes hacia su propio papel en contextos sociales adversos, donde su conocimiento es rechazado y donde ellos, a su vez, rechazan los conocimientos que los alumnos les deberían aportar. Pero no han tenido la oportunidad de afrontar y solucionar estas tensiones en sus años de universidad y la conexión entre la universidad y los programas de perfeccionamiento profesional para gestionar la tensión “en el lugar de trabajo” es demasiado escasa. La persona que visite un aula en España se encontrará, con frecuencia, con muchos rostros distintos y oirá muchas lenguas diferentes. El profesor ha de agrupar a todos estos niños en torno a un programa común y tener unas expectativas altas de a dónde llevará este programa. Sin embargo, la formación de los profesores ha sido tradicional, basada en un aula mucho más homogénea, y no se les ha preparado expresamente para gestionar la complejidad de los problemas que trajeron consigo las clases comprensivas heterogéneas en la década de 1990, en especial en la Educación Secundaria Obligatoria, a raíz de la implantación de la LOGSE.

4.12 CONCLUSIÓN

Este capítulo de nuestro informe se ha centrado en la identificación de los principales retos en materia de equidad que ha de afrontar el sistema educativo español y, a la vez, ha dejado constancia de los importantes progresos observados en muchos frentes. Se ha creado un marco para una educación obligatoria comprensiva e inclusiva. España ha asumido el reto de educar a sus jóvenes en un sistema obligatorio no diferenciado y sin itinerarios. La respuesta de los centros a este reto ha sido satisfactoria, los niveles de rendimiento han aumentado y los centros españoles han dado la bienvenida a cientos de miles de alumnos inmigrantes.

Sin embargo, la construcción de una enseñanza democrática a través del autogobierno democrático es una tarea en marcha. Aún quedan pendientes temas, como la cada vez mayor diferencia de rendimiento entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, las altas tasas de fracaso en algunos grupos, un nivel inadecuado de éxito en la Educación Secundaria Obligatoria, los problemas de acceso a la Formación Profesional de grado medio que encuentran aquellos alumnos con bajo rendimiento y las dificultades de aprendizaje existentes en el programa académico de la educación secundaria superior (Bachillerato). La Educación de Adultos y la educación continua constituye una “segunda oportunidad” para muchas personas que no

finalizaron las enseñanzas escolares, que se han visto desfavorecidas por los cambios del mercado laboral y de la estructura productiva o que han emigrado a España en busca de mejores oportunidades. Pero también aquí se necesita seguir mejorando para abordar las influencias resultantes del cambio social y económico en una nación grande y llena de vitalidad.

EQUIDAD: LOS INSTRUMENTOS DE LAS POLÍTICAS
EN ESPAÑA

5

5. EQUIDAD: LOS INSTRUMENTOS DE LAS POLÍTICAS EN ESPAÑA

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) es clara sobre el derecho, no sólo a una educación gratuita, sino a un nivel de enseñanza alto: “La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéamente crecientes de calidad son, en sí mismas, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad”.

5.1 EDUCACIÓN OBLIGATORIA GRATUITA

Lo esencial es que la educación obligatoria en España es gratuita. Esto quiere decir que toda persona entre los 6 y los 16 años de edad tiene derecho a una formación sin costes. La Ley Orgánica 8/2000 amplió el acceso a la educación gratuita a todos los alumnos extranjeros. Los datos relativos a la utilización de cuidados infantiles de pago subraya la importancia de la educación gratuita, ya que muchas familias de escasos ingresos no pueden costearse la Educación Infantil, y si la Educación Primaria no se ofreciera de forma gratuita es probable que surgieran también importantes desigualdades sociales en cuanto a la participación en este nivel de la enseñanza. Del mismo modo, la presión económica que han de soportar las familias también podría afectar a la participación en la Educación Secundaria Obligatoria y es probable que una combinación del bajo rendimiento con las dificultades económicas redujera el acceso de los hijos de las familias más necesitadas a este nivel más alto de la enseñanza.

En 2002, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) estableció la gratuidad de la Educación Infantil para los niños de 3 a 5 años de edad. Las consecuencias de esta importante medida pueden apreciarse en las crecientes y casi universales tasas de participación en la Educación Infantil por parte de estos grupos de edad. Sin embargo, la situación para los niños más pequeños aún sigue siendo problemática. No existen centros suficientes para hacer frente a la demanda y, como consecuencia, las familias más necesitadas no pueden acceder a una educación de calidad para sus hijos (Calero, 2005: 27).



5.2 SUBVENCIÓN DE LOS GASTOS NO INCLUIDOS EN LA MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

En el caso de la enseñanza obligatoria las administraciones educativas en España cubren los gastos de comidas, transporte y alojamiento de los alumnos provenientes de entornos desfavorecidos (MEC, 2002: 60). Sin embargo, existen gastos adicionales que o no están cubiertos por las subvenciones, o no sucede así en todas las regiones. Entre ellos se incluyen los gastos de excursiones y otras actividades extraescolares, y los libros de texto.

En algunas Comunidades Autónomas los gobiernos locales completan las actividades de los centros mediante actividades de extensión incluidas en las políticas de solidaridad social. Es el caso del Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) en Barcelona (Cuadro 1).

Cuadro 1: La extensión de la educación fuera del aula: redes educativas en la ciudad de Barcelona

La ciudad de Barcelona ha sido muy activa en la creación de redes educativas. El Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) es un plan estratégico educativo que promueve la idea de la corresponsabilidad social en educación. Agrupa a representantes de la sociedad civil y de las instituciones públicas para promover una red de educación integrada. Los proyectos abarcan desde los dirigidos a la recuperación de los jardines escolares, hasta los que pretenden la creación de un forum de educación e inmigración. Los objetivos del Plan de Acción para 2004-2007 son reducir las inequidades sociales, promover la educación para la responsabilidad, el respeto y la autonomía, evitar la exclusión y promover el desarrollo socioeconómico.

Especial atención merece un proyecto concreto que se centra en la organización de actividades educativas para los escolares:

La Junta de Coordinación Educativa de Barcelona (1991) se creó para coordinar las actividades educativas de los centros. Su misión se ha ampliado y en la actualidad agrupa a instituciones y organizaciones cívicas que ofrecen actividades educativas a los escolares, con el fin de optimizar la ciudad como un agente educativo. Entre estas actividades se incluye la música, los museos, el compromiso y la solidaridad, las películas y el arte, el transporte público, la ciencia y la tecnología, etc. Todas ellas se organizan a través de subvenciones o de la admisión gratuita a programas organizados por las instituciones públicas, fundaciones, Organizaciones no Gubernamentales y otras empresas que son miembros de esta Junta de Coordinación. Cada curso escolar, más de un millón de alumnos participan en una o más de estas actividades.

Fuente: Institut d'Educació, Ajuntament de Barcelona (2004), PEC 2004-2007; Junta de Coordinación Educativa de Barcelona (2005), Los centros y las entidades cívicas: centros en red.

5.3 EL SISTEMA DE BECAS

Los gastos educativos que tienen que soportar las familias quedan en parte compensados por un sistema de becas y créditos que se gestionan desde el nivel central (salvo en el País Vasco), aunque en la actualidad está en proceso de descentralización. La mayoría de los fondos para las becas se destinan a los estudiantes universitarios, que reciben aproximadamente dos terceras partes del total de recursos de los que dispone el sistema (Calero, 2005: 39).

Esto plantea una serie de problemas. En primer lugar, la mayoría de los beneficiarios potenciales de un sistema de becas se encuentra en los centros escolares y, no obstante, reciben, como máximo, sólo alrededor de un tercio del total de las becas. En segundo lugar, las becas concedidas a los estudiantes universitarios están mal repartidas y llegan sólo a un pequeño porcentaje que además disminuyó entre 1995 y 2000 (Calero, 2005: 39, 75).

Como instrumento político, el sistema de becas beneficia, fundamentalmente, a un pequeño porcentaje de la minoría de jóvenes que llegan al final de la educación secundaria y que prosiguen hacia la universidad. Dado que el acceso a las becas está ligado a la necesidad económica, la cuestión es en qué nivel del sistema educativo esta necesidad debería considerarse como prioridad. Posiblemente es más equitativo mitigar las consecuencias de la pobreza en aquellas etapas de la escolarización en la que todos o casi todos los niños necesitados están aún dentro del sistema educativo, cuando el progreso temprano y sostenido se ve amenazado por unos ingresos bajos, una mala nutrición y la falta de libros, equipamientos y otros recursos.

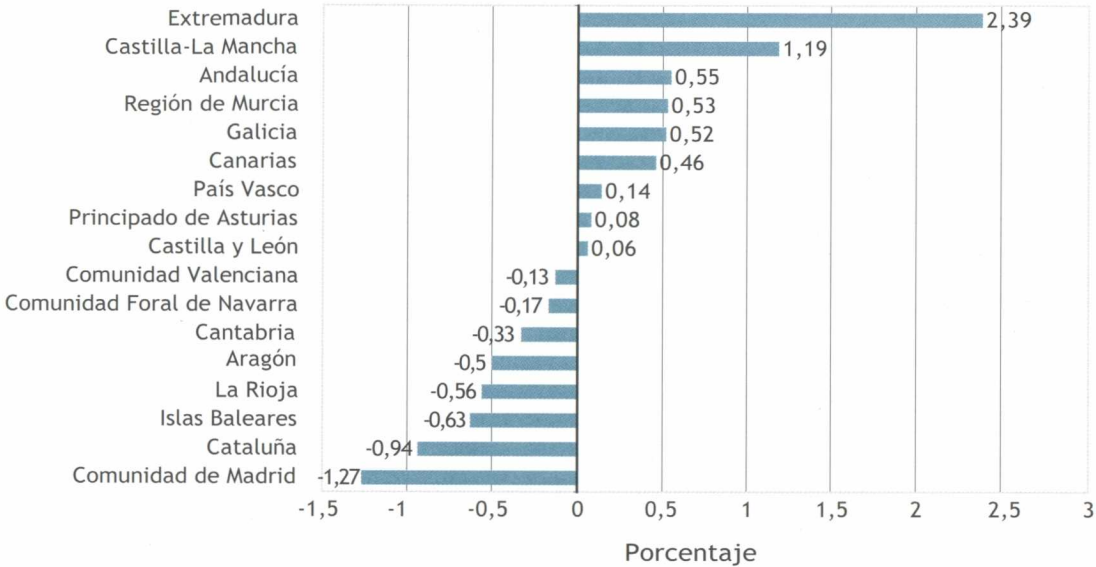
5.4 EL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

Constituyen objetivos de las políticas a nivel nacional el compromiso con la gratuidad de la enseñanza obligatoria, la calidad del rendimiento en esta etapa y el incremento de los niveles de participación en las etapas de la educación post-obligatoria. No obstante, su materialización debe plasmarse principalmente a través de la capacidad financiera y las prioridades presupuestarias de las diecisiete Comunidades Autónomas.

Existen grandes diferencias relativas al gasto público en España. El gasto en educación no universitaria (especialmente en la escolar) realizado por las Comunidades Autónomas representa el 3,14% del PIB (Calero, 2005: 60), aunque oscila entre el mínimo del 1,87% de Madrid y el máximo del 5,53% de Extremadura.

En el Gráfico 9 se compara el gasto que las Comunidades Autónomas destinan a la educación no universitaria y que se representa en términos de las desviaciones de la cifra nacional del 3,14% (únicamente para el gasto efectuado por las Comunidades Autónomas).

Gráfico 9. Variación regional del gasto público/PIB, 2002: desviaciones de la media nacional del 3,14% (únicamente gasto efectuado por las Comunidades Autónomas).

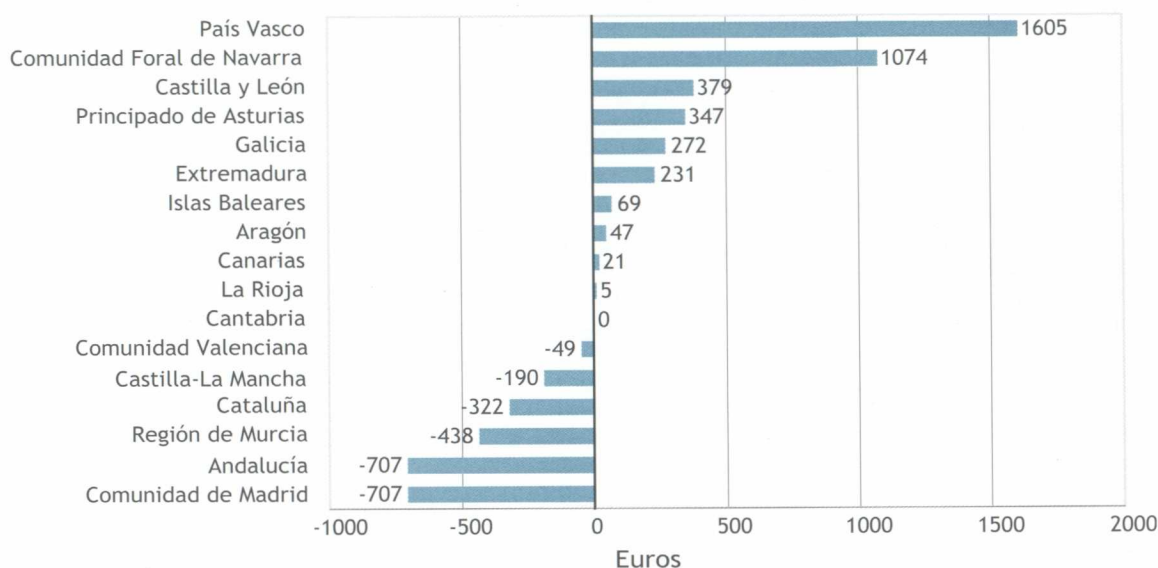


La diferencia entre los dos extremos regionales es aún más sorprendente dado que la Comunidad Autónoma que menos gasta (Madrid) tiene el doble de renta per cápita que la Comunidad que más gasta (Extremadura) (MEC, 2004b: 6).

La diferencia de gasto en educación escolar no se debe al distinto tamaño de las poblaciones escolares de las Comunidades Autónomas, ya que cuando se habla del gasto por alumno la diferencia es igual de amplia. En Madrid, el gasto público por alumno en 2002 fue de 2.454 euros, en Extremadura fue un 38% más alto (3.392 euros) y en el País Vasco casi se duplicó la cifra de Madrid (4.766 euros) (Calero, 2005: 60). Las desviaciones de la media (3.161 euros) se ilustran en el Gráfico 10.

Es discutible que puedan lograrse los objetivos de las políticas nacionales con relación a la equidad ante la existencia de diferencias tan grandes en el gasto público destinado a educación escolar. Parece que no se ha llegado a un acuerdo sobre el grado de compromiso que debería alcanzarse; por ejemplo, el establecimiento de un mínimo o de un intervalo dentro del cual deberían situarse todos los presupuestos. El asunto fundamental sería un acuerdo sobre el nivel de recursos mínimo aceptable, que debería estar a disposición de todos los niños cuando se incorporan a la escuela, independientemente de dónde vivan o de cuál sea su origen familiar. En segundo lugar, la pregunta sería si existe un compromiso de solidaridad en todas las Comunidades Autónomas (por ejemplo, a través de medidas de equiparación fiscal) para garantizar que el gasto en educación pública no caiga por debajo de un mínimo nacional.

Gráfico 10. Gasto por alumno no universitario: desviaciones regionales del nivel nacional (3.161 por alumno).



5.5 ENSEÑANZA COMPRENSIVA Y NO SELECTIVA

La enseñanza obligatoria en España no está diferenciada en itinerarios formativos. Todos los alumnos tienen acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje, que abarcan todas las áreas curriculares formalmente establecidas (véase el Capítulo 2 para más información). Esto indica que, al menos en principio, el nivel de expectativas para todos los alumnos es igual de alto.

El establecimiento de expectativas igual de altas en contextos sociales muy distintos da lugar a tensiones pedagógicas. No obstante, por otro lado, reafirma un ideal democrático y lo comunica a todo el sistema escolar. Todos los alumnos tienen una oportunidad igual, aunque el concepto de equivalencia en los distintos niveles educativos podría estar mejor desarrollado.

En algunos sistemas europeos se introducen itinerarios en algún momento de la enseñanza obligatoria, lo que conduce a experiencias de relegación, expectativas más bajas, reducción del desafío pedagógico y modelos de selección social. España ha tomado el camino más exigente de la enseñanza comprensiva, al menos en lo que se refiere a los años de enseñanza obligatoria.

EDUCACIÓN

Dentro de este marco de comprensividad e inclusividad, tampoco existe segregación en la escolarización en términos sociales. La Constitución garantiza la elección de centro y para que todas las familias dispongan realmente de libertad para ejercer este derecho de elección, la mayoría de los centros privados están totalmente subvencionados por las administraciones públicas.

En teoría, la libertad de elección debería proporcionar un elemento de flexibilidad a los padres para identificar los centros que mejor se adaptan a las necesidades concretas de sus hijos. Como resultado, existe un incentivo añadido para apoyar el trabajo de la escuela mediante un seguimiento adecuado por parte de la familia y el desarrollo de actividades educativas en el hogar.

Sin embargo, aunque la enseñanza gratuita evita que los centros concertados totalmente subvencionados se conviertan en enclaves sociales inaccesibles para la mayoría de las familias, han surgido tensiones relacionadas con el funcionamiento de estos centros. Los avances hacia la enseñanza comprensiva (ampliada hasta los 16 años) van acompañados de la preocupación de algunos padres por las consecuencias de la heterogeneidad social de los centros públicos. Puesto que estos centros no son selectivos y están ampliamente extendidos desde un punto de vista geográfico, también son los lugares donde es más probable que la heterogeneidad sea mayor. Habrá porcentajes más elevados de grupos “no tradicionales” que permanezcan en ellos hasta la edad de 16 años. Entre estos grupos están los niños de hogares necesitados y con un estatus socioeconómico bajo, los procedentes de grupos minoritarios y los hijos de residentes extranjeros. Cada uno de estos grupos, como consecuencia de factores culturales y lingüísticos concretos, pueden contribuir a aumentar las tensiones pedagógicas y culturales que sufren todos los sistemas educativos modernos. Así, algunos padres eligen retirar a sus hijos de los entornos más heterogéneos, mientras que la tendencia de los centros privados a estar ubicados en barrios de clase media les permite cumplir una función de “refugio” (Calero, 2005: 36).

Además, los centros concertados totalmente subvencionados pueden imponer a los padres pagos por determinadas actividades aparte de los gastos básicos de la enseñanza, sea o no conforme a la legalidad. Asimismo, pueden burlar los criterios formales de admisión, lo que les permite seleccionar y elegir a los alumnos (Calero, 2005: 36; Vallejo, Gordo y Prieto, 2003: 36).

La preocupación por el debilitamiento potencial de la enseñanza comprensiva a través de la segregación basada en una elección desigual ha llevado, al menos a una Comunidad Autónoma, a diseñar una política de provisión coordinada y basada en áreas, que se centra en zonas educativas (MUCE, 2005). En Barcelona, los gobiernos regional y local han formado un Consorcio de Educación (constituido en 2002 pero que sólo en fechas recientes ha empezado a funcionar). A partir de 2006 el Consorcio será responsable, entre otras tareas, de la matriculación, programación y distribución territorial de los centros docentes de Barcelona.

5.7 AYUDAS PARA LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La educación inclusiva se extiende a los alumnos con necesidades educativas especiales. La Constitución establece que dichos alumnos recibirán apoyo especial y un Real Decreto de 1985 inició un proceso de integración en la enseñanza ordinaria para garantizar este apoyo en contextos no segregados. La LOGSE reforzó la oferta de apoyo en contextos integrados y exigió la contratación de personal especialmente cualificado (véase Carro, 1997).

Las administraciones educativas españolas contratan personal especialista para que ayude a los centros a desarrollar programas de aprendizaje adecuados para los alumnos con necesidades educativas especiales. Los centros cuentan con el apoyo de equipos psicopedagógicos que ofrecen una valoración y un asesoramiento especializado sobre los planes de aprendizaje. Los equipos de especialistas incluyen logopedas, especialistas en audición, psicólogos, trabajadores sociales, asesores pedagógicos y orientadores. Dependen de las autoridades educativas regionales y proporcionan apoyo a grupos de centros.

5.8 PROGRAMAS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Las administraciones educativas españolas financian una serie de programas dirigidos a paliar las desventajas que sufren algunos grupos de la población escolar. Los programas abordan las desventajas socioculturales en zonas urbanas, los problemas del mundo rural y el aislamiento, la inmigración, las experiencias de minorías culturales, la temporalidad (en el caso de los hijos de los trabajadores itinerantes), cuestiones relativas a alumnos bajo custodia judicial o que requieren cuidados en centros sanitarios, el absentismo y el retraso escolar (ver Calero, 2005:77).

Dadas las distintas causas o tipos de desventajas que abordan estos programas, su relevancia y énfasis varía en cada Comunidad Autónoma. Sin embargo, varía también ampliamente la financiación de los mismos, lo cual parece no tener relación con la gravedad de la desventaja.

Por ejemplo, Extremadura es una región con una renta per cápita baja, con un porcentaje bastante alto de la población viviendo en zonas rurales y con una elevada proporción de alumnos con bajo rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 2004b: 6; Calero, 2005: 69). Sin embargo, la Comunidad no hace una aportación específica de fondos a los Programas de Educación Compensatoria, posiblemente porque confía en los fondos que para este fin le llegan a través del Ministerio de Educación y Ciencia. En comparación, Andalucía, que tiene una mayor renta per cápita (así y todo, bastante por debajo de la media nacional), gasta el 1,15% de su gasto público en educación no universitaria en estos programas.

Sin duda, estas dos Comunidades Autónomas se enfrentan a una serie de retos distintos para compensar las desventajas (p.ej., el mundo rural en Extremadura y la inmigración

en Andalucía). Sin embargo, si el rendimiento de los alumnos fuese la única guía para garantizar los niveles esperados de financiación de la Educación Compensatoria, el compromiso específico del gasto de las Comunidades Autónomas sería muy diferente. Esto implicaría que existieran transferencias fiscales equitativas del gobierno central a los regionales para apoyar a las comunidades con bajos ingresos y garantizar que los gobiernos regionales puedan hacer un esfuerzo proporcional al reto de la equidad.

5.9 PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

La LOGSE reconoció que la ampliación de la etapa de la escolarización obligatoria hasta los 16 años de edad requeriría flexibilizar los programas escolares y hacer un uso más intensivo de recursos didácticos para combatir el bajo rendimiento. Los Programas de Diversificación Curricular (PDC) se desarrollan durante los dos últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Son programas diseñados por los propios centros y están dirigidos a mejorar el rendimiento básico de los alumnos, frente a los objetivos educativos de la enseñanza ordinaria.

En 2001, aproximadamente el 25,6% de los alumnos de toda España no alcanzó los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (Calero, 2005: 30). En algunas Comunidades Autónomas los alumnos con bajo rendimiento aún representaban un grupo muy amplio: Comunidad Valenciana (31%), Extremadura (33,2%), Murcia (32,2%) (Calero, 2005: 69). Por tanto, existe un campo muy extenso para los programas de intervención escolar, como los PDC, ya que estos adaptan el currículo a las necesidades individuales y proporcionan un elevado apoyo docente a través de clases más reducidas (las clases de los PDC tienen un máximo de 15 alumnos).

Los Programas de Diversificación Curricular han demostrado ser un instrumento de equidad muy eficaz, ya que casi tres de cada cuatro estudiantes que participaron en los mismos han alcanzado con éxito los objetivos de aprendizaje establecidos para la Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 2004a: 53). Los alumnos con éxito reciben una titulación que les permite pasar a la educación secundaria post-obligatoria. No obstante, los programas que implican una retirada parcial de las clases ordinarias deberán reemplazarse, a largo plazo, por currículos más integrados y enfoques didácticos diferenciados, para garantizar que todos los alumnos estén expuestos al mismo alto nivel de objetivos.

Aunque existe un importante campo para los PDC, la participación en los mismos se limita a aquellos alumnos que están bastante por debajo del nivel estimado de bajo rendimiento. Además, las tasas de participación no encajan bien con las tasas relativas de bajo rendimiento en las Comunidades Autónomas. Por ejemplo, mientras que la Comunidad Valenciana tiene una tasa de fracaso en la Educación Secundaria Obligatoria del 31%, únicamente el 4,6% de sus alumnos participó en programas de diversificación en 2001-02 (MEC, 2004b: 130), cifra ésta bastante inferior al nivel

nacional (6,4%). En comparación, en Asturias, sólo el 14,2% de los alumnos no alcanzó los objetivos de la ESO en 2001, pero el 10,6% participó en programas de diversificación.

5.10 PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

A diferencia de los programas de diversificación, cuyo objetivo es devolver a los alumnos a los niveles de aprendizaje establecidos para la Educación Secundaria Obligatoria, los Programas de Garantía Social proporcionan una red de seguridad para alumnos con bajo rendimiento, apoyada en educación básica y Formación Profesional. Los alumnos reciben apoyo docente intensivo mediante clases reducidas y una mayor asignación de profesores (Calero, 2005: 29).

En 2002-03, 48.000 alumnos de 16 a 21 años de edad participaron en Programas de Garantía Social, lo que significó el doble de matriculados respecto a los cinco años anteriores (MEC, 2004a: 54). Los programas ponen el énfasis en áreas distintas, como la Formación Pre-profesional, la Formación Profesional vinculada a contratos de trabajo, y la Formación Profesional basada en talleres. Suelen ser jóvenes de familias de clase obrera quienes reciben apoyo a través de estos programas. Alrededor de un 70% de los participantes pertenecen a esta clase (Calero, 2005: 30).

Mientras que la incorporación de alumnos a los Programas de Garantía Social ha sido fuerte, debido en parte a la diversidad de organismos que reciben fondos para impartirlos, existen limitaciones en su funcionamiento actual. En primer lugar, no conducen a una titulación formal, lo que significa que los alumnos que los finalizan con éxito continúan excluidos de los programas de Formación Profesional de la educación secundaria post-obligatoria. En segundo lugar, no existe una pasarela que permita volver a los objetivos de aprendizaje de la ESO, por ejemplo, a través de programas complementarios o módulos. Con ello se corre el riesgo de estigmatizar la participación, al verse como una opción de bajo estatus, una especie de “callejón sin salida” y puede llegar a perjudicar la transición hacia el empleo debido a las percepciones negativas, así como a limitar el acceso a más educación. Es necesario crear pasarelas o medidas de integración, tanto para abrir el camino hacia la continuación del aprendizaje formal, como para asegurar el respeto por los esfuerzos realizados por los alumnos del programa que han tenido éxito.

5.11 CONCLUSIÓN

Los instrumentos de las políticas analizados en este capítulo incluyen la financiación pública de la enseñanza obligatoria (y de la Educación Infantil de 3 a 5 años de edad), el gasto en necesidades sociales (comidas, transporte, alojamiento), el apoyo financiero a las familias con bajos ingresos (sistema de becas), la enseñanza comprensiva y no selectiva, la libertad de elección de los padres, los servicios especializados para los alumnos con discapacidad y los programas en los últimos cursos de la ESO (o para

alumnos mayores) que proporcionan un apoyo docente más intenso enfocado hacia los objetivos de la educación ordinaria o que compensan el bajo rendimiento a través de una educación básica y Formación Profesional. Además de los Programas de Educación Compensatoria, existe una variedad de opciones de aprendizaje a lo largo de la vida que impiden que una educación básica inadecuada se convierta en un “callejón sin salida”. Las autoridades españolas han estado proporcionando estas oportunidades durante casi una década. La educación básica y profesional son gratuitas para quienes las requieran, con una amplia variedad de instituciones que se hacen cargo de las mismas, como los centros especiales de Educación de Adultos o los módulos centrados en las TIC. Asimismo, el Español para Inmigrantes está disponible en distintas Comunidades Autónomas.

La demanda ha sido constante en los últimos años, con más de 400.000 adultos que se beneficiaron anualmente de este tipo de educación. Además, al igual que en otros países de la OCDE, los adultos tienen la posibilidad de ver reconocido su aprendizaje formal e informal. Pueden realizar un examen para obtener su título de educación secundaria sin tener que realizar el curso completo.

Tanto los programas escolares como los post-escolares constituyen un importante compromiso de equidad en la educación española y muestran una determinación firme para lograr resultados de calidad para todos los niños y jóvenes. Existe campo para las mejoras en la aplicación de estos instrumentos y también para medidas adicionales, que reforzarán los esfuerzos hacia una equidad construida sobre la calidad. Todo esto se analizará en el siguiente capítulo.

**BALANCE Y RECOMENDACIONES
PARA UNA MAYOR EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA**

6

6. BALANCE Y RECOMENDACIONES PARA UNA MAYOR EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

Este capítulo ofrece algunas reflexiones sobre futuras direcciones de cambio, con el fin de mejorar los resultados en materia de equidad. Estas reflexiones se basan en un amplio conjunto de debates mantenidos con profesores, alumnos, directores, inspectores y funcionarios de la administración en España, así como con los responsables de los Consejos Escolares (estatal y autonómicos), sindicatos de profesores, grupos de la comunidad y representantes de los sectores escolares. La investigación preliminar presentada en el *Thematic Review, Equity in Education, Spain* (Calero, 2005) ha sido una fuente valiosa y esclarecedora que ha permitido comprender mejor la complejidad de la educación en España. Todo ello se ha completado con la consulta de documentos relativos a las políticas y resúmenes estadísticos elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia y por las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y Madrid.

6.1 EL CURRÍCULO COMO UN INSTRUMENTO DE EQUIDAD

“nuestras manos están demasiado atadas; para innovar tendrían que desatárnoslas...el currículo es demasiado cerrado”

(Madrid, director de un centro público de educación secundaria)

Los profesores y los directores se muestran precavidos a la hora de diferenciar el currículo para dar cabida a los alumnos con bajo rendimiento. La razón es que lo consideran como una “excusa para marginar a los estudiantes”, como afirma un director en Madrid. Saben que podrían reducir las tensiones en sus centros, superar el “*shock* cultural” de las poblaciones nuevas y diversas en la educación secundaria, si se introdujesen itinerarios tempranos y se relegase a algunos alumnos a opciones secundarias. Sin embargo, también saben que esta práctica anticuada no ofrece una solución a largo plazo para el bajo rendimiento, además de ser socialmente injusta. La Constitución y las leyes posteriores aprobadas en el periodo post-franquista promovieron el enfoque comprensivo y éste no es solo el punto de vista de profesores y otros educadores.

La finalidad del currículo es elevar los niveles, no bajarlos, por eso los buenos docentes aceptan la inevitable tensión que esto les supone, cuando se encuentran en aulas comprensivas heterogéneas donde el rendimiento, las actitudes y las aspiraciones pueden ser muy distintas.

Sin embargo, del mismo modo, es evidente que los niveles elevados que recoge el currículo no se pueden alcanzar en la práctica sin una importante interpretación y adaptación pedagógicas. El currículo es una fuente de exigencias culturales cognitivas implícitas, donde se asume que ciertas cualidades genéricas han madurado en los alumnos, como por ejemplo, la capacidad de trabajar en equipo, prestar atención, respetar a los profesores y a otros compañeros, desear tener éxito en la escuela, dominar las competencias lingüísticas y tener seguridad en uno mismo. Dichas cualidades no se presentan de modo uniforme en todos los alumnos a la misma edad o al mismo tiempo y, por consiguiente, hay una diferencia entre lo que el currículo presupone y la realidad de los alumnos de un aula concreta. El reto del profesor es actuar como mediador cultural entre el currículo y la clase para poner fin a esa diferencia.

Acabar con esa brecha no es únicamente cuestión de enseñar habilidades, ni siquiera es una cuestión exclusiva de cada profesor, que trabaja en solitario tras la puerta cerrada del aula. Se necesita adaptar el currículo y eso, según la legislación española, es responsabilidad de toda la escuela. Los profesores también necesitan trabajar en equipo, para intensificar sus esfuerzos, ayudarse entre sí y adquirir una visión global de cada alumno. Un campo en el que un enfoque cooperativo es claramente importante (esta vez entre diferentes niveles escolares) es en el de la transición de la Educación Primaria a la secundaria obligatoria. Localmente esto puede abordarse a través de intercambios de personal por breves periodos de tiempo, para que los profesores de Secundaria comprendan, desde la práctica, los retos a los que han de enfrentarse los profesores de Primaria, y para que los de Primaria puedan valorar de forma práctica las exigencias con las que se encontrarán los alumnos al llegar a Secundaria.

Las entrevistas con algunos profesores y padres indican que en la actualidad los centros disponen de escasísima flexibilidad para adaptar el currículo o que falta buena voluntad o, al menos, confianza de los profesores para utilizar la flexibilidad de la que legalmente disponen.

Un ejemplo de la rigidez legal es la incapacidad de los centros para ofrecer programas de diversidad cultural en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (ejemplo puesto por un director). Otro ejemplo es tener como requisito obligatorio la opción de una segunda lengua extranjera en toda la ESO y de cultura clásica durante al menos dos cursos en el segundo ciclo (Eurydice, 2003: 19). Estos requisitos tienen importantes consecuencias en relación con los profesores que contrata un centro y en la forma de hacerlo. Aunque dichos requisitos son obviamente defendibles desde el punto de vista de los altos niveles que el currículo debe incluir, la cuestión es si pueden perseguirse de forma eficaz a la vez y al mismo ritmo, o si constituyen un compromiso de recursos justificable en el contexto de ulteriores objetivos de aprendizaje,

en especial, cuando el aprendizaje básico es desigual. La importancia de esto puede observarse en el hecho de que la única opción para los alumnos que fracasan en la ESO sean los Programas de Garantía Social, que no conducen a ninguna titulación. Los peligros asociados a la inflexibilidad del currículo son grandes, dado que alrededor de un 25% de jóvenes fracasa en la Educación Secundaria Obligatoria.

Cuadro 2. La promoción de aspiraciones profesionales en alumnos desfavorecidos: UFIL Puerta Bonita

El objetivo de los Programas de Garantía Social es promover el perfeccionamiento profesional de los jóvenes desfavorecidos o en situación de riesgo a través de la adquisición de competencias básicas, de la Formación Profesional específica y de la mejora de los conocimientos generales y del comportamiento. Los Programas se centran en la formación y en la inserción en el mercado laboral, y su duración oscila entre los 11 meses y los 2 años. La UFIL Puerta Bonita en Madrid se centra en la Formación Profesional para ser ayudantes de cocina, jardineros y carpinteros. Se forma a los alumnos en las competencias básicas en Lengua, Matemáticas, Ciencias u otras materias que tengan relevancia directa para sus trabajos y se les proporciona ayuda y orientación para el empleo y la conducta. Reciben una paga mensual (3,79 euros diarios) y el segundo año incluye prácticas intensivas en empresas. La mayoría de los estudiantes que conocimos en esta UFIL tenían ofertas de empleo incluso antes de haber finalizado el curso. El empleador con el que muchos estaban realizando las prácticas subrayó que tenían una buenísima formación y que contrataría a casi todos los estudiantes que finaliza- sen el programa de jardinería. El principal problema de estos programas es que los alumnos no reciben ninguna titulación formal y por consiguiente, a largo plazo, pueden encontrar dificultades para integrarse en el mercado laboral.

Fuente: Visita a la UFIL Puerta Bonita, Madrid, junio 2005.

Otro ejemplo es el reducido espacio con el que cuenta la educación profesional en el currículo de la ESO. Los centros no quieren retroceder a los años anteriores a la LOGSE, con la presencia temprana de un itinerario profesional. Sin embargo, les preocupa que las normas de los programas les impidan hacer un mayor uso de la educación profesional, pues ésta, a través de su carácter práctico y el enfoque social del aprendizaje produce importantes beneficios psico-culturales. Puede atraer el interés de los alumnos, aumentar su motivación con relación a otras materias académicas, elevar su autoestima y proporcionarles experiencias exitosas, en base a las cuales proseguir un recorrido académico.

Para que el currículo se convierta en un instrumento de equidad (un medio para elevar las exigencias cognitivas de *todos* los alumnos), se debe ampliar la confianza en los centros educativos para que puedan modificar los contenidos de las clases, cambiar el enfoque, alterar el ritmo, experimentar con la enseñanza diferente a la impartida en un aula de estilo tradicional y, en general, responder a los dos aspectos clave relativos al estilo de aprendizaje más valorado por los adolescentes: que sea práctico y que se aprenda compartiendo (Teese y Polesel, 2003: 95-117).

En la actualidad, los centros sólo pueden hacer frente al reto de la diversidad cultural en la ESO mediante prácticas de agrupamiento por alumnos. No tienen *soluciones curriculares* u otras alternativas equivalentes a su disposición, únicamente la capacidad de filtrar las exigencias de currículo juntando a los alumnos buenos con los buenos y a los flojos con los flojos.

La práctica de la repetición de curso debe analizarse en este contexto. La necesidad de repetición será menor cuanto mayor sea la autonomía de la escuela sobre el currículo. Los estudiantes que aprenden con ritmos diferentes y cuyos intereses varían tienen más oportunidades diferenciadas de lograr el éxito y los maestros disponen de más herramientas para gestionar la diversidad. Los datos citados anteriormente en este informe muestran que, aunque las tasas globales de repetición de curso siguen siendo altas durante los años de la Educación Secundaria Obligatoria, estas se han estado reduciendo. La investigación internacional apoya la percepción política que señala esta tendencia de que la repetición por sí misma no aumenta en los alumnos el deseo de aprender o el rendimiento académico (véase Norton, 1990; Walters y Borgers, 1995). Las investigaciones indican, por el contrario, que la repetición aumenta la probabilidad de un abandono temprano de la educación, más que el restablecimiento de las oportunidades (Perrot y Orivel, 1989).

“nuestros programas son demasiado abstractos”

(Sevilla, profesor de un centro de secundaria de una zona desfavorecida)

En España, la comprensividad y la inclusividad se consideran atributos de la escolarización obligatoria. La obligación legal de asistir a la escuela hasta los 16 años actúa como una barrera conceptual y vinculada a las políticas sobre cómo se consideran los años de educación post-obligatoria. Sin embargo, ¿debería ponerse freno a la equidad al final de la escolarización obligatoria? Y ¿no puede ocurrir que al renunciar a la equidad en los años de educación post-obligatoria, las exigencias cognitivas del componente más prestigioso de esos años (el Bachillerato) se extiendan hacia abajo, los cursos de la enseñanza obligatoria en busca de una buena preparación y menoscaben la equidad también en los años anteriores?

El currículo de la Educación post-obligatoria se divide en: Bachillerato, con sus cuatro modalidades principales, y Formación Profesional de grado medio, con toda una gama de opciones. La parte académica está muy prescrita, ofreciendo a los centros escasa flexibilidad. Resulta, además, bastante limitada para un currículo académico del siglo XXI y muy teórica. No contiene elementos significativos de aprendizaje aplicado, que la abriría a un grupo más amplio de alumnos.

El currículo, de forma significativa, pone mucho énfasis en la conservación de la cultura (por ejemplo con la enseñanza del latín) dentro de un contexto de cambios sociales y económicos generalizados, lo que pone el acento en el crecimiento intelectual a costa de otras opciones igualmente exigentes (entre ellas las lenguas vivas), en las que el logro de unos niveles altos para todos debería ser una prioridad. España corre el riesgo de dejar en desventaja a sus jóvenes si no presta más atención a la enseñanza de las lenguas modernas y, en concreto, a los jóvenes cuyos padres no han accedido a la educación terciaria y que no hablan inglés ni ninguna otra lengua extranjera. Véase el “Marco Común de Referencia para las Lenguas” y la Resolución de noviembre de 2001 del Consejo de la Unión Europea para la validación de competencias lingüísticas (Consejo de Europa, 2002).

La Formación Profesional de grado medio está considerada como una enseñanza de alto nivel por los profesionales. Pero su percepción entre las familias parece ser mucho más débil y no goza de un prestigio semejante al del Bachillerato. Es posible también que en las escuelas y entre los docentes se tienda a considerar que es adecuada, sobre todo, para los estudiantes más flojos, y que sus métodos y contenidos no sean relevantes para la organización o contenidos de los estudios de Bachiller. Este punto de vista ignora los lazos potenciales entre estudios académicos y profesionales, así como la posibilidad de mejorar la calidad de resultados y el acceso a ramas académicas mediante la utilización de estos lazos. Por ejemplo, el estudio de la electrónica lleva a la física subatómica, que a su vez es fundamental para comprender las reacciones químicas. El estudio de los alimentos lleva a la bioquímica, el deporte a la fisiología, la fabricación del metal a la física, la carpintería a las matemáticas, etc. Mediante estos lazos un número mayor de alumnos podría acceder al Bachillerato, y también más los que lograrían tener éxito en ellos. A la inversa, más estudiantes de Bachillerato podrían beneficiarse de los estudios profesionales.

Los vínculos entre estudios académicos y profesionales tienen una gran importancia pedagógica, pero una rígida separación entre lo “académico” y lo “profesional” impide sacarles partido y contribuye a unas tasas de fracaso más altas. De hecho, la decisión de mantener una separación rígida en vez de crear vínculos de contenido y de enseñar lo fundamental es una decisión sobre quién, en términos sociales, puede de manera realista cursar el Bachillerato, puesto que un contenido cerrado y el énfasis teórico conducen a un estilo de enseñanza conservador y expulsa a muchos alumnos de la escuela.

La separación de los alumnos en dos modalidades (académica y profesional) se basa en el rendimiento académico en la ESO. En la medida en que un cierto número de jóvenes se diri-

ge hacia la rama profesional, disminuye la presión sobre la cultura y estructura académica del Bachillerato para que se ajuste al cambio económico y de la población, y puede reforzarse el punto de vista que considera que el ajuste al cambio debe hacerse sobre todo mediante la formación profesional, más que por la renovación de los programas académicos.

A este respecto habría que observar cuidadosamente el progreso de todos los grupos de estudiantes que empiezan el Bachillerato. Las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación y Ciencia muestran que no todos los estudiantes logran terminar este tramo. Lo que no muestran es *quién* tiene éxito y *quién* fracasa, qué grupos tienen éxito y cuáles no. La invisibilidad de las diferencias en las tasas de éxito facilita el mantenimiento de la imagen de nivel alto, pero atenúa el incentivo a esforzarse por alcanzar la calidad para *todos* los alumnos y de ese modo explorar todos los enfoques posibles de inclusividad en la organización de las materias, la estructura del currículo y las estrategias de enseñanza.

El descuido de la equidad en la educación post-obligatoria tiene una serie de efectos negativos que deben ser una llamada de atención. Muchos de quienes tienen título de Bachiller abandonan la universidad (hasta 1 de cada 3). ¿Se debe esto a que han quedado desencantados con una forma de enfocar el currículo y la enseñanza que es la misma del Bachillerato, que se concibe y administra como una fase preparatoria para la universidad? ¿Se debe a la falta de fe en el valor económico y cultural de la universidad? o ¿se debe a que de hecho los años del Bachillerato no han sabido prepararlos para el aprendizaje independiente y autodirigido de la universidad? ¿Podría disminuir el desgaste de la universidad si se renovase el contenido, la estructura y la enseñanza de los programas de Bachillerato? Y ¿podría esto ocurrir sin mirar por encima del hombro a lo que está sucediendo con los programas de Formación Profesional, tanto de grado medio como superior?

Muchos sistemas nacionales de educación están aceptando que los programas altamente estratificados de la educación secundaria superior tienen efectos negativos sobre los programas, expectativas y enfoques de enseñanza de la Educación Secundaria Obligatoria y que no hay modo de aislar culturalmente una etapa de la otra, en especial cuando los mismos profesores pueden cubrir ambas en el mismo centro. El modo de organizar y enseñar el Bachillerato ejerce gran influencia sobre la ESO, incluso aunque los profesores se quejen de la gran separación existente entre las dos etapas de la educación secundaria. Esto quiere decir que la renovación no puede detenerse en una línea trazada en la arena denominada edad reglamentaria de finalización de estudios. No reconocer esto es poner en peligro los años de esfuerzo dedicados a conseguir la equidad en la enseñanza obligatoria.

Recomendación nº 1

Que las autoridades educativas españolas consulten frecuentemente a los centros para identificar las áreas donde se necesita una mayor flexibilidad curricular

para abordar el bajo rendimiento y la diversidad cultural. Esto podría incluir (a) la utilización de opciones profesionales en la ESO como una manera de estimular el interés, compromiso y rendimiento de los alumnos (y no como una forma de exclusión), (b) forjar vínculos entre los programas académicos y profesionales en la educación secundaria superior para apoyar un abanico más amplio de objetivos de aprendizaje y estilos cognitivos y abrir la educación secundaria superior a la mayor cantidad posible de jóvenes (ni "callejones sin salida" ni rutas terminales), (c) enfoques para diseñar e impartir programas dirigidos a conseguir una mayor orientación y eficacia intercultural que se complementen con el apoyo a las lenguas, cultura y religión de origen y con reformas en la formación del profesorado (tal y como se analizará mas adelante).

Recomendación nº 2

Que se estudie el aumento de los contenidos optativos en la Educación Secundaria Obligatoria para permitir a los centros poner mayor énfasis en el aprendizaje básico, donde proceda, y utilizar plenamente los módulos de Formación Profesional para promover el compromiso de los alumnos con el aprendizaje.

Recomendación nº 3

Que las pruebas de acceso a la Formación Profesional de grado medio, para aquellos alumnos que no hayan finalizado con éxito la ESO, se sustituyan por un programa de estudios preparatorios generales y profesionales que conduzca a una titulación y que garantice las competencias mínimas necesarias. El programa debe cubrir los objetivos básicos de la escolarización obligatoria (y por tanto completar esa fase de la educación de forma satisfactoria), pero debe impartirse en contextos donde haya un mayor apoyo a los alumnos "en situación de riesgo" e incluir aquellas actividades a las que mejor responden los estudiantes desmotivados y con bajo rendimiento. De hecho, esto extendería por ley a todos los jóvenes el derecho a dos años de educación secundaria superior (académica o profesional), mediante la creación de una plataforma de aprendizaje exitoso que permitiese el progreso de todos.

Recomendación nº 4

Que se estudie la inclusión de opciones de aprendizaje aplicado en el Bachillerato, con el objetivo de mejorar el rendimiento de los alumnos, reducir el abandono y ampliar el acceso social a disciplinas teóricas.

Recomendación nº 5

Que las administraciones educativas sigan de cerca las diferencias de participación y de rendimiento en el Bachillerato por parte de distintos subgrupos de alumnos, con el objetivo de facilitar la transición desde la ESO, mejorando el diseño de los programas y poniendo en marcha actividades de perfeccionamiento profesional para una mayor eficacia docente.

6.2 LA CULTURA DOCENTE, LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

“las normas que regulan el currículo cierran las posibilidades; te privan de la libertad que necesitas; se requiere una mayor autonomía y un cambio en el modo de pensar del profesorado”

(Sevilla, profesor con veinticinco años de experiencia en un centro público de Secundaria)

La mayor flexibilidad en el currículo no proporcionará necesariamente un importante dividendo de equidad. Mucho depende de la actitud de los profesores y, en primer lugar, de su formación y selección. Legalmente puede existir una mayor flexibilidad en el currículo de la ESO de lo que se reconoce, pero los profesores pueden carecer de la formación y del apoyo profesional que les daría confianza para aprovechar esta flexibilidad.

La impresión, resultado de las entrevistas mantenidas con profesores y directores, es que la formación inicial del profesorado debe centrarse con más fuerza en la necesidad de adaptarse y de usar de forma flexible el currículo. Los centros que atienden a comunidades desfavorecidas necesitan profesores que puedan iniciar y gestionar “actividades dinámicas”, según afirma un director. En centros donde los alumnos provienen de 25 nacionalidades diferentes y donde por los pasillos pueden

oírse de 8 a 10 lenguas, la cuestión no es el nivel académico de un nuevo profesor de Secundaria (pues esto ya debe darse por hecho), sino saber si ese profesor es capaz de organizar sus conocimientos en programas flexibles que reconozcan la diversidad de los alumnos. El profesor necesita modificar las formas de expresar las exigencias cognitivas a los alumnos, sin que, por otra parte, se reduzcan dichas exigencias.

Además de las deficiencias en la formación inicial del profesorado, también parece que el compromiso de los profesores de Secundaria con el perfeccionamiento profesional es menor que el de los de Primaria. Su nivel de participación en algunas áreas de perfeccionamiento profesional, como la tecnología de la información, es menor que la del conjunto de la OCDE y también lo es en otras actividades de perfeccionamiento profesional (Cros *et al.*, 2004: 12).

Dada la presión que supone la diversidad del alumnado, sería deseable incrementar los niveles de participación en el desarrollo profesional, especialmente entre los docentes de educación secundaria, con el fin de lograr una mayor adaptación de los docentes y del currículo, en términos de contenidos, ritmo de aprendizaje y peso relativo de los diferentes componentes o conceptos, así como sobre el momento de su introducción.

En el Bachillerato, donde la prescripción de los programas parece ser mayor, existe incluso menos margen para la iniciativa individual o en equipo y menos flexibilidad en el centro para hacer frente a la diversidad.

Para lograr los objetivos de aprendizaje con éxito, el currículo debe ser lo suficientemente flexible para “desatar” o liberar las competencias pedagógicas de cada profesor y aprovechar la energía de los profesores cuando trabajan en equipo.

“necesitamos buenos profesores de aula que acompañen a los chicos en sus itinerarios, no sólo buenos especialistas en las materias”

(Barcelona, profesor de secundaria)

En España, al igual que en otros países de la OCDE, la selección de los profesores de educación secundaria se basa, fundamentalmente, en el éxito académico. Los candidatos a obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) han tenido una larga lista de éxitos (obtuvieron su certificado de finalización de estudios, realizaron el Bachillerato y consiguieron el correspondiente título, entraron en la universidad y continuaron con éxito cuatro años de estudios de Educación Superior). Su decisión de incorporarse a la docencia puede estar influida por una serie de factores personales, pero el elemento común a las decenas de miles de decisiones que se toman cada

año para realizar el CAP es la capacidad para aprender de los libros, asistir a clase y examinarse.

Esta experiencia establece una orientación diferente hacia la docencia por parte del profesor y del maestro, que se encargará de los alumnos de Primaria. El contraste entre el énfasis puesto sobre los conocimientos y el énfasis puesto en el niño se apreció con frecuencia en las entrevistas.

“aquí, en España, es muy curioso: la docencia en Primaria es una vocación, la enseñanza en Secundaria es para expertos en cada materia”

(Sevilla, profesor con experiencia)

La falta de una mayor orientación pedagógica, consecuencia de una formación casi exclusivamente académica para los profesores de educación secundaria, les crea problemas al acceder a centros que atienden a comunidades culturalmente distintas. No han tenido un *practicum* continuo, que los preparase para ello, ni una formación teórica en aspectos relativos a la diversidad cultural. Su propio éxito como alumnos y posteriormente como estudiantes universitarios les predispone a esperar estudiantes altamente motivados en los centros que les asignan. Sus modelos de experiencia docente se basan en los libros y en las lecturas. No han tenido contacto con el aprendizaje profesional y podrían “confundir el currículo con libros de texto” (Barcelona, asesor de un centro de recursos pedagógicos).

Además, se los contrata como funcionarios. Las ventajas profesionales y laborales que acompañan a este estatus son uno de los principales atractivos para las personas y para la estabilidad del conjunto del cuerpo de profesores. La seguridad laboral y la promoción basada en la antigüedad son una influencia conservadora fuerte y no necesariamente favorable para la innovación y adaptación en el lugar de trabajo. Como comentaron los encuestados en Barcelona, “los profesores son funcionarios en un sistema de empleo centralizado: les resulta difícil adaptarse”. Su orientación hacia las actividades de perfeccionamiento profesional puede tener mayor relación con los requisitos para la promoción legal que con un deseo de modificar la práctica docente o de relacionarse de manera más eficaz con los alumnos.

“en cuanto al perfeccionamiento profesional, es el centro educativo como un todo el que tiene que moverse y tomar la iniciativa”

(Barcelona, asesor en una Asociación para la Reforma Pedagógica)

La orientación de su carrera hacia las normas de la administración pública refuerza uno de los problemas con los que se encuentra el perfeccionamiento profesional en la educación española. No se basa en la escuela, sino en el profesor. Los profesores eligen las actividades de acuerdo con sus propias percepciones de lo que necesitan, incluida la formación que, sobre el papel, les ayudará a dejar el centro en el que están actualmente ubicados. Esto dificulta el desarrollo de un plan global de mejora del centro, basado en aspectos comunes, con un perfeccionamiento profesional que funciona de forma estratégica para cambiar la cultura docente. Pero de cualquier manera, ¿sirve para proteger de la tensión?

“los profesores se sienten paralizados ante una realidad para la que no han sido preparados”

(Sevilla, profesor de secundaria con varios años de experiencia, centro educativo en un distrito desfavorecido)

El carácter pragmático e individual del perfeccionamiento profesional no es una solución ideal a las deficiencias en la formación inicial del profesorado. Demasiados profesores se sienten mal preparados para el papel de mediador cultural, que están llamados a desempeñar. Están atrapados entre un currículo prescrito a escala nacional, que con razón exige un alto nivel a cada alumno, y un contexto local que presenta un sobrecogedor abanico de desafíos y que con igual justicia demanda sensibilidad, receptividad, adaptación y eficacia.

Mientras que los centros necesitan más flexibilidad en cuanto a los currículos, también la necesitan con respecto al personal. Cuanto menor sea el “espacio” para actuar en términos curriculares, mayor flexibilidad se requerirá en términos de personal. Esto implica una mayor posibilidad de elección del profesorado que se asigna a los centros y un mayor control sobre la orientación de las actividades de perfeccionamiento profesional en los mismos. Pero tras esto se esconde la necesidad de renovar la formación inicial del profesorado. En este punto, las administraciones educativas y las universidades deberían plantearse la firma de contratos para establecer el tipo de trabajo teórico y práctico que requieren los profesores noveles, teniendo en cuenta la variedad de contextos en los que éstos actuarán.

Las administraciones educativas no deben ser destinatarias pasivas de la formación del profesorado, sino conformadores activos del contenido y de las prioridades docentes. Deben avanzar hacia una concepción de la evaluación, apoyada a escala nacional y que incluya tanto la formación previa como permanente del profesorado. Las iniciativas de este tipo adquieren mayor importancia en el contexto de la escasa movilidad del profesorado existente en España.

Recomendación nº 6

Que las autoridades educativas españolas analicen las recomendaciones incluidas en el estudio de la OCDE titulado *Attracting, developing and selecting effective teachers for Spain* (Cros et al., 2004). Entre las medidas concretas para la reforma deben plantearse la actualización de los programas de formación del profesorado de Secundaria, con el fin de que proporcionen una formación pedagógica continua durante un periodo de dos años (un año de estudio en la universidad con importantes prácticas en diferentes centros educativos y gran énfasis en la docencia y en el contexto social, más un año de trabajo como profesor en un centro, con un sueldo reducido, mientras se continúa con los estudios metodológicos y teóricos).

Recomendación nº 7

Que las autoridades educativas regionales, tras consultar a los centros, revisen detenidamente el contenido de la formación inicial del profesorado de educación secundaria, para garantizar un mayor énfasis en los aspectos prácticos y relativos al contexto, que esté en consonancia con las necesidades evolutivas de los adolescentes y el entorno cultural de los centros.

Recomendación nº 8

Que las autoridades educativas regionales negocien contratos con las universidades para ofertar programas renovados de formación del profesorado y evaluar la eficacia de los mismos. La posibilidad de negociar contratos de este tipo podría incluirse en la futura legislación sobre Educación Universitaria, con el fin de asegurar una apropiada base legal y estimular el debate público sobre los requisitos necesarios para la formación de docentes en el siglo XXI.

Recomendación nº 9

Que se estudie la asignación de los profesores a los centros dentro de un marco de gestión de recursos, prioridades y necesidades diferenciales estratégicas, tal y como las identifiquen los centros, previa consulta a las autoridades regionales. Los centros deben ser capaces de buscar competencias docentes concretas para hacer frente a sus necesidades.

6.3 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

"algunos alumnos fracasan porque la familia no les presta atención; los padres deben decirles que estudien, ayudarles; los profesores no pueden estar ahí todo el tiempo"

(Madrid, estudiante de ESO en un centro católico con una elevada densidad de inmigración)

Las entrevistas con los educadores en Madrid, Barcelona y Sevilla indicaron que una de las principales barreras para un aprendizaje exitoso en los centros es la cultura de muchos padres. Las historias revelaron un modelo familiar en el que desciende su participación en los centros a medida que los hijos crecen y sus tareas escolares se vuelven más complejas y se alejan de la educación de los propios padres. Asimismo, se dio el caso de muchas historias de padres que no muestran suficiente interés o atención, que no valoran la educación o no son conscientes del papel fundamental que deben desempeñar.

En algunos casos, la pasividad o aparente indiferencia de los padres tiene su origen en el bajo nivel educativo, en la precariedad de su empleo o en los reducidos ingresos, que obligan a pasar muchas horas en trabajos de escasa categoría. Es difícil mantener líneas de comunicación abiertas entre los profesores y los padres cuando el horario laboral hace imposible ponerse en contacto con estos últimos y cuando las condiciones laborales los dejan exhaustos y dificultan su implicación en la educación.

Tal y como subrayaron en las entrevistas los representantes de los inmigrantes marroquíes, las expectativas de los padres respecto a sus hijos pueden ser altas, pero su conocimiento de las necesidades educativas de éstos y su capacidad diaria para ayudarlos puede ser muy reducida.

"en Cataluña, se hace hincapié en la corresponsabilidad; las familias no deberían utilizar la escuela como un lugar para dejar aparcados a sus hijos; la escolarización es un proyecto global"

(Barcelona, Asociación para la Reforma Pedagógica)

Las actividades educativas y culturales que ponen a los padres en contacto con los profesores de sus hijos y con el trabajo de éstos en la escuela son un medio fundamental de comunicación y solidaridad entre la escuela y la familia.

Los padres con frecuencia se sienten incómodos, especialmente en los centros de Secundaria y, en particular, cuando ellos mismos fracasaron como estudiantes y abandonaron pronto los estudios. Las actividades organizadas por los gobiernos locales, como en el caso de Barcelona, constituyen un puente para disminuir la aprensión, generar confianza y transmitir expectativas a los padres sobre la importancia de su función (véase el Cuadro 1).

En el caso de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios y, en especial, a los que están catalogados como “vagos” es fundamental transmitir sus éxitos a los padres y equilibrar la comunicación. Si la única información que llega a sus familias es negativa, las oportunidades de conseguir apoyo familiar para los esfuerzos realizados en la escuela son escasas.

Además, el tipo de comunicación ha de ser menos “académico” y formal. Dado el nivel educativo de los padres y su horario laboral, ¿no deberían emplearse otros instrumentos que no fuesen el boletín de notas y el boletín informativo? Entre estos instrumentos podrían incluirse vídeos o DVD multimedia que “filmasen” el centro en funcionamiento e incluso a los alumnos de modo individual. Los hijos en la escuela deben ser un motivo de orgullo para sus padres, si estos han de apoyar su escolarización.

Incluso el modo de ponerse en contacto con los padres cuando existen problemas para analizar requiere una cuidadosa atención. Las llamadas a los trabajadores durante el horario laboral normal se quedan sin respuesta, las cartas enviadas a los hogares pueden quedar sin leer o sin comprender, o tener el estatus de “factura” a pagar, una amenaza.

Por último, se necesita conseguir el apoyo de los empleadores, que den ejemplo y ayuden. ¿Permitirán a sus empleados acudir a los centros cuando haya un problema o simplemente para mantener el contacto y demostrar que, como padres, se preocupan de verdad? ¿Animarán a sus empleados a que se comprometan con el centro, darán ellos ejemplo? Sin su implicación resulta difícil crear una cultura de comunidad que apoye a la escuela. Las autoridades educativas podrían incentivar el apoyo a los padres trabajadores mediante un conjunto de premios al desarrollo comunitario o, quizás, mediante ayudas fiscales a las empresas que proporcionen un apoyo real a sus empleados en un período de tiempo concreto.

Recomendación nº 10

Que las autoridades regionales, tras consultar a los centros, desarrollen modelos de comunicación y procesos de información para mejorar las relaciones familia-escuela.

Recomendación nº 11

Que las autoridades municipales amplíen la gama de actividades culturales que subvencionan, con el fin de reforzar la participación y cohesión de la comunidad, así como un mayor compromiso por parte de los padres respecto al desarrollo cultural de sus hijos.

Recomendación nº 12

Que las autoridades educativas regionales analicen con los actores sociales (organizaciones de empresarios y trabajadores) el establecimiento de medidas que permitan a los padres disponer de tiempo para visitar los centros de forma periódica y analizar las necesidades y el progreso de sus hijos.

6.4 LOS CENTROS COMO REDES DE OFERTA

“cada vez más, los resultados dependen del centro al que se asiste”

(Barcelona, director de investigación)

De las entrevistas con los directores y otros educadores, así como con los responsables políticos e investigadores, se obtuvieron diferentes opiniones sobre el funcionamiento de los centros concertados en España. Representantes de los propios centros privados se quejaron de un exceso de normas y de unas subvenciones insuficientes. Sin embargo, desde el sector público se expresó el temor de una creciente línea divisoria que favorece al sector privado y que se basa en una serie de prácticas segregadoras, incluido el incumplimiento de las normas. Asimismo, los representantes de los centros católicos fueron conscientes del problema potencial que está surgiendo entre “enclaves” y “guetos”, ya que algunos de los centros escolares más desfavorecidos son centros confesionales, situados en zonas urbanas deprimidas con una alta densidad de inmigración y de los que ha desertado la clase media española. Este es el caso de la escuela que visitamos en Madrid, Santa Isabel, ubicada en un área urbana deprimida, con alta densidad de emigrantes y abandonada por los españoles de clase media.

Según los resultados de PISA, España obtiene una alta puntuación en materia de equidad. Esto se debe a que la diferencia entre los centros, en cuanto al rendimiento de los alumnos, es sólo de aproximadamente la mitad de la media de la OCDE. Sin embargo, las tensiones originadas por el cambio social y económico pueden debilitar la equidad, al fomentar estrategias familiares de ventaja competitiva y estrategias de las escuelas para su posicionamiento en el mercado. Puesto que estas estrategias se desarrollan en un sector de la enseñanza totalmente subvencionado (el sector no subvencionado es muy reducido) esto da lugar a problemas importantes en materia de equidad. Si se financia a los centros en su totalidad, la pregunta es hasta dónde llegan sus responsabilidades y cómo pueden éstas variar tanto respecto a las de los centros públicos.

Para que el impacto de las estrategias familiares y de las estrategias escolares de “mercado” no escinda el sistema público en su conjunto, se necesitan enfoques de las políticas que refuercen la responsabilidad común, subyacente tanto a los centros públicos como a los sostenidos con fondos públicos. Las diferencias de estatus administrativo no deben usarse para conseguir posiciones ventajosas relacionadas con la posición, en un contexto en que los fondos públicos están dirigidos a *reducir* las desigualdades de ingresos existentes entre las familias y a garantizar la elección universal entre centros de calidad.

Los enfoques políticos podrían incluir una organización y coordinación basada en zonas, tal y como se ha previsto para la zona metropolitana de Barcelona. Estos planes reconocen que en los centros sostenidos con fondos públicos, independientemente de su estatus administrativo, existen intereses que abarcan a toda la comunidad, y que la receptividad a estos intereses debe reflejarse en indicadores tales como la heterogeneidad de alumnos, la oferta de programas y una total accesibilidad económica.

Para reforzar la cultura del esfuerzo compartido sería importante que todos los centros, tanto los públicos como los sostenidos con fondos públicos, tuviesen un *plan de equidad*. Esto incluye objetivos y estrategias para mejorar unos resultados de aprendizaje equitativos y para garantizar que todos los centros de una zona lleven, de forma compartida, el total de la “carga de equidad”. Los planes de equidad deben establecerse previa consulta a las autoridades regionales, para garantizar que las necesidades de la comunidad quedan plenamente reflejadas en cada compromiso de cada centro.

A su vez, los centros privados sostenidos con fondos públicos podrían esperar, lógicamente, una total igualdad de acceso a los servicios de apoyo y subvenciones públicas.

Los planes o “pactos” de equidad proporcionarían un enfoque más racional y menos mecánico o reglamentado en la cobertura de plazas en los centros concertados que el régimen actual ampliamente cuestionado, y que es objeto de inextinguibles quejas familiares y es igualmente objeto de constantes quejas públicas.

Recomendación nº 13

Que todos los centros, tanto los públicos como los privados sostenidos con fondos públicos, previa consulta a las autoridades educativas regionales, formulen objetivos de equidad como parte de sus actividades estratégicas de mejora y como vehículo que contribuya a las necesidades de cada comunidad. Las autoridades regionales, dentro de su territorio, deben tener en cuenta hasta dónde llega el poder de los centros para seleccionar a los alumnos de manera formal o informal, hasta qué punto el lugar de residencia determina el acceso a los centros y hasta dónde la financiación por alumno guarda relación con ciertas necesidades educativas.

Recomendación nº 14

Que las autoridades regionales coordinen la escolarización en los centros públicos y en los privados sostenidos con fondos públicos de determinadas comunidades o localidades a través de “pactos”, que identifiquen el servicio a la comunidad que los centros proponen, en función de la heterogeneidad de los alumnos, programas y actividades, con el fin de garantizar la equidad dentro de las demandas a las que tienen que hacer frente los centros pertenecientes al sistema educativo público y la elección de una enseñanza de calidad para todos los alumnos. Mediante la formulación de pactos para el servicio público las autoridades educativas podrían ofrecer a las escuelas privadas incentivos del tipo: a) mayores pagos per capita si se matriculan niños con antecedentes de desventaja social y b) ayudas económicas por los servicios no remunerados en la actualidad. Sin embargo caso tales incentivos deberían ser equilibrados con respecto a la financiación de los centros públicos; como, por ejemplo, una mayor asignación de docentes a las escuelas que actúan en comunidades en situación de desventaja.

6.5 EL AUMENTO DE LAS ASPIRACIONES

“en España necesitamos elevar el nivel académico, aumentar el reto... hacer que los alumnos sean más conscientes de la importancia del estudio”

(Madrid, alumna de ESO en un centro con elevada densidad de inmigración)

Resulta paradójico que en un sistema de enseñanza obligatoria y comprensiva los profesores utilicen instrumentos selectivos y de segregación ya que, aunque la expectativa a escala nacional es que *todos* los alumnos deben tener una experiencia satisfactoria de la escuela, al final los profesores sacan tarjetas amarillas y rojas. Los alumnos con tarjeta roja representan al 25,6% que no alcanza los objetivos de aprendizaje de la ESO (muchos de los cuales han repetido curso). A los que reciben la tarjeta amarilla se les ha recomendado o animado a seguir programas de Formación Profesional de grado medio y a abandonar la idea de ir a la universidad, si es que alguna vez tanto ellos como sus familias la contemplaron.

O bien los programas o bien la calidad de la enseñanza no son lo suficientemente eficaces para mantener el interés de muchos alumnos y ampliar sus horizontes. Pierden interés, sus aspiraciones se derrumban (o quizá nunca llegan a tenerlas) y ya no consideran la escuela como el camino para lograrlas (sea en el campo que sea).

“la mayoría de los chicos desean empezar a trabajar, ganar dinero, marcharse y conseguir un trabajo”

(Barcelona, profesor de secundaria, con varios años de experiencia en un centro muy cambiado)

Parte del problema de las bajas aspiraciones se debe a que las tareas escolares ni tienen sentido ni son relevantes para los alumnos. Si existen influencias externas que favorecen el abandono de los estudios, incluso antes de que ellos los hayan dejado oficialmente (el absentismo en el último curso de la ESO puede “diezmar las clases”) y la pregunta es por qué no son más fuertes las influencias internas de la escuela y de los profesores. Y por qué hay algunos alumnos, incluidos los de familias muy necesitadas, de inmigrantes o campesinas, que *no* bajan su punto de mira y *no* se rinden.

“para los alumnos más flojos tiene que haber algún margen de esperanza”

(Barcelona, asesor, Asociación para la Reforma Pedagógica)

Una cuestión por resolver es la discordancia que existe entre el currículo, que algunos centros “confunden con un libro de texto” (Barcelona, asesor, Centro de Recursos Pedagógicos), y el punto de vista sobre el aprendizaje de los adolescentes, que insiste en lo práctico y en compartir ejercicios y actividades.

En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la puesta en marcha de programas y enfoques metodológicos diversos es necesario para restablecer una relación, iniciada en la Educación Primaria y donde el aprendizaje se basa en lo práctico y en compartir. Los enfoques académicos de la enseñanza, basados en un currículo que es “muy intelectual, conceptual” socavan esta relación y aíslan a muchos alumnos. Esto continúa una “aplicación mecánica” de las normas relativas al fracaso, a la repetición de curso y a el final del “margen de esperanza”.

Las aspiraciones crecen cuando los alumnos prueban el éxito. Por ello es necesario que exista una *serie* de oportunidades para el éxito, que no estén basadas por completo en los libros de texto, sino que de un modo u otro mantengan la confianza y permitan a los alumnos hacer frente tanto al trabajo menos interesante y más exigente, como a las tareas más atractivas y fascinantes.

Asimismo, es necesario que los compañeros apoyen las aspiraciones. Esta es una de las razones más importantes por las que se debe oponer resistencia a las tendencias hacia la segregación por itinerario curricular o por centro (público/privado). Los alumnos más flojos necesitan el modelo de los de estudiantes mejores.

Más aún, los Programas de Diversificación Curricular, tal y como se presentan en la actualidad, pueden operar como mecanismos de segregación y de agrupamiento en función de las capacidades. La diversificación curricular debe integrarse en las actividades ordinarias del aula, como medida de prevención frente a las barreras sociales, culturales y de la motivación, que impiden la equidad, para, de ese modo, mejorar la enseñanza comprensiva y ofrecer iguales oportunidades a estudiantes de distinta procedencia social y cultural.

El apoyo de los compañeros puede fomentarse mediante estrategias de aprendizaje en colaboración, como los “círculos de estudio” y los “compañeros tutores”, que los centros deben promover con determinación, puesto que estos enfoques permiten a los alumnos compartir la carga de aprendizaje y ayudarse mutuamente. Se trata de medidas solidarias en un mundo académico que hace hincapié en el aprendizaje individual (un modelo que es más una racionalización que un verdadero reflejo de la educación liberal de antaño).

Las escuelas españolas deberían continuar reduciendo la práctica de la repetición de curso y poner más el acento en la flexibilidad de los programas y la innovación pedagógica, con el fin de ampliar las oportunidades de aprendizaje exitoso y promover mayores aspiraciones de los estudiantes.

Recomendación nº 15

Que los centros exploren activamente modelos de aprendizaje cooperativo como los “círculos de estudio” o los “compañeros tutores” para mejorar el aprendizaje y la integración social en la escuela.

Recomendación nº 16

Que los centros de Secundaria den prioridad a métodos de enseñanza diferenciales, en los que “el significado a través de la práctica y el aprendizaje compartido” sean fundamentales.

Recomendación nº 17

Que en la medida de lo posible los centros sean capaces de ampliar el conjunto de oportunidades en las que los alumnos puedan experimentar el éxito y el orgullo de aprender (actividades extraescolares, participación en la comunidad, las artes, los deportes, actividades recreativas o de enriquecimiento cultural).

Recomendación nº 18

Que las autoridades españolas continúen supervisando los índices de repetición de curso y apoyen la investigación sobre “buenas prácticas” en las escuelas para que se reduzca más aún esta práctica en los centros, y que el desarrollo de programas complementarios e innovaciones pedagógicas haga innecesaria la repetición.

6.6 DESCENTRALIZACIÓN Y AUTORIDADES EDUCATIVAS REGIONALES

La autonomía regional es un instrumento primordial para la equidad en la educación española y esto es así porque la mayor parte de la financiación pública proviene de los presupuestos de las Comunidades Autónomas. Sin embargo, en España, un alumno que se incorpora a la escuela puede encontrar recursos de muy diferente nivel.

Algunas de las Comunidades con un gasto más bajo tienen *al mismo tiempo* altos porcentajes de grupos desfavorecidos, y una elevada renta per cápita. Es difícil sustraerse a la conclusión de que existe un compromiso limitado en materia de equidad y solidaridad en dichas Comunidades, aunque es importante destacar que el cambio social a través de la inmigración ha sido rápido y ha supuesto retos importantes en relación con la adaptación.

Un compromiso nacional sobre un nivel mínimo de gasto público por alumno mejoraría la posición, con respecto a los recursos, de los grupos más desfavorecidos. El papel del gobierno nacional podría ser garantizar la equidad a escala nacional impidiendo que surgiesen grandes diferencias entre las Comunidades Autónomas. Además de una asignación básica nacional, se requiere una subvención adicional para compensar los factores extraescolares que dificultan un aprendizaje de calidad en centros desfavorecidos. Mientras que las Comunidades Autónomas sí proporcionan una subvención adicional (en forma de asignaciones adicionales de profesores, servicios de apoyo regionales y alguna ayuda financiera), no existe un acuerdo nacional sobre los niveles que este apoyo debería alcanzar.

El compromiso nacional que conceda el derecho a unos recursos básicos y a una ayuda adicional es una manera de garantizar que ningún alumno español se queda atrás. Pero, además, esto tiene un importante efecto sobre la *calidad*, pues los esfuerzos realizados en favor de los alumnos más vulnerables se traducen en niveles totales más altos de calidad, al poner el acento en las aulas y en los programas, para que todos los alumnos alcancen los objetivos clave del aprendizaje. En resumen, la equidad es el medio más potente para conseguir *calidad* en un sistema educativo. Sin embargo, los resultados de PISA indican que en España la equidad se ha logrado con niveles de calidad relativamente bajos.

Para mantener el compromiso en materia de equidad (y a través suyo, el de la calidad para todos los alumnos) los gobiernos regionales necesitan establecer finalidades y también posibles objetivos de mejora. Esto carecerá de credibilidad si no se basa en claros acuerdos nacionales relativos al derecho mínimo de los alumnos a recursos básicos y a un nivel acordado de financiación adicional, expresamente destinado a equidad. Sin embargo, una vez establecidos estos acuerdos, los gobiernos regionales necesitan articular las expectativas públicas sobre el impacto de la calidad, que debe traducirse en compromisos de gasto.

Las metas educativas han de expresarse en términos generales, puesto que se refieren a distintos contextos y grupos incluidos en los límites políticos regionales; sin embargo, han de ser suficientemente explícitos y enviar las señales adecuadas sobre lo que la comunidad quiere de sus centros. El marco de referencia de diez puntos establecido por el gobierno español muestra el nivel al que se han definido estos objetivos (véase MEC, 2005).

La enseñanza democrática a través del autogobierno democrático, dentro del contexto de acuerdos nacionales sobre metas y niveles de recursos, implica una evolución del

papel de las autoridades educativas regionales hacia una gestión y una evaluación más estratégicas. Hay áreas de gestión más rutinarias, de las que podrían desprenderse (otorgando a los centros un mayor control sobre asuntos cotidianos) y otras áreas que deberían ampliarse puesto que suponen una utilización de los recursos de planificación y organización más adecuada y eficaz.

Las administraciones regionales y los consejos escolares regionales han de realizar un esfuerzo de evaluación y seguimiento al intentar alcanzar objetivos educativos. Entre los objetivos de una región en su conjunto podrían incluirse, elevar el nivel de rendimiento en la Educación Primaria, mejorar la tasa de éxito en la ESO, crear más oportunidades para el progreso de los alumnos entre las distintas modalidades de la educación secundaria superior (incluidas titulaciones y opciones de “segunda oportunidad” para los estudiantes que cursan Programas de Garantía Social), mejorar el acceso social al Bachillerato y procurar mayor equidad respecto al acceso a los estudios universitarios y a su finalización.

Sin embargo, dentro del marco de referencia constituido por las metas y los objetivos debe medirse y evaluarse la evolución de los *distintos grupos de población*. Por ejemplo, no es suficiente comparar las tasas de repetición de chicos y chicas como si fuesen dos grupos distintos, sino saber “*qué chicos y qué chicas*”. Debe describirse y analizarse la participación y el rendimiento de los principales subgrupos (categoría del estatus socioeconómico, grupo inmigrante y de minorías, alumnos del mundo rural y urbano).

Además, el informe de los resultados debería considerarse como un precursor de la evaluación de los programas y de la intervención a través de ayudas específicas allí donde sea necesario.

Mediante sus servicios de seguimiento y evaluación, las autoridades educativas regionales deben estar en condiciones de formular los requisitos de la formación inicial del profesorado que más beneficien a sus centros y negociar contratos de formación con las universidades. Asimismo, deben ser capaces de evaluar junto con éstas la eficacia de los distintos enfoques de la formación inicial del profesorado.

Del mismo modo, también debe ser una prioridad de las autoridades educativas regionales la organización de actividades de perfeccionamiento profesional, que se centren en la escuela más que en la carrera, si lo que se pretende es ayudar a los centros a desarrollar el mejor perfil de los recursos para sus respectivas comunidades. El énfasis en el perfeccionamiento profesional que dan los equipos de apoyo pedagógico de Barcelona merece una aplicación generalizada.

El seguimiento y evaluación de los programas escolares, incluidos los componentes específicos en materia de equidad, también sirve de base para desarrollar o supervisar el establecimiento de “pactos” locales entre los centros públicos y los privados sostenidos con fondos públicos, y los “planes de equidad” que cada centro y cada pacto necesitan abordar.

Por último, que las Comunidades Autónomas compartan experiencias, por ejemplo, a través del Consejo Escolar del Estado o de los comités de financiación y otros comités de planificación, o conferencias especiales, constituye un paso muy importante para alcanzar la equidad a escala nacional.

Todas estas actividades tenderán a hacer que la escolarización se convierta en un proceso más abierto y visible, someténdola a la última prueba de su valía: ¿hasta qué punto funciona para el alumno más flojo?

Recomendación nº 19

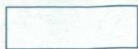
Que las autoridades educativas españolas analicen la cuestión relativa al establecimiento de un nivel mínimo nacional de gasto por alumno no universitario al que todas las Comunidades Autónomas deban llegar. Una posibilidad sería vincular los gastos a la media de la Unión Europea. El vínculo podría basarse en un porcentaje negociado de la media de la Unión Europea (por ejemplo 85 %, 90 %, etc.) a alcanzarse en un período de tiempo determinado. Una medida externa como el nivel medio de gasto de la Unión Europea por alumno en la educación no universitaria evita el problema de utilizar una media nacional y garantiza que la inversión española en educación no permanezca por debajo de la tendencia en Europa.

Recomendación nº 20

Que las autoridades educativas analicen la cuestión relacionada con la existencia de un enfoque común para la financiación adicional de programas de equidad con el fin de garantizar a los centros que atienden a comunidades desfavorecidas un alto nivel de compromiso compartido.

Recomendación nº 21

Que todas las autoridades educativas regionales establezcan objetivos de mejora, relativos a los indicadores clave del rendimiento, con el fin de garantizar el desarrollo nacional de estas medidas.



Recomendación nº 22

Que el papel de las administraciones educativas regionales se resitúe en el control del rendimiento, la evaluación y el apoyo mediante servicios especializados, con una mayor autonomía de los centros en asuntos relativos al personal y a los programas, dentro de un marco de planes de mejora negociados.

Recomendación nº 23

Que el seguimiento de la participación y rendimiento educativo identifique las necesidades de subgrupos clave de población y que subraye estas necesidades y facilite una forma eficaz de seleccionar los recursos y estrategias necesarias para abordarlas.

6.7 CONCLUSIÓN

Este balance sobre la equidad en España ha revelado un fuerte compromiso con la inclusividad y los valores en todos los niveles educativos, que se traduce en una serie de excelentes prácticas. Hemos sido testigos de varias décadas de reformas continuadas para construir un sistema educativo con dos objetivos principales: la equidad basada en la calidad. Los logros de la educación española merecen ser plenamente reconocidos. Que resulta posible la introducción de mejoras será algo fácilmente aceptado por las autoridades españolas y se espera que algunas de las líneas sugeridas en este informe contribuyan positivamente a ello. Estas sugerencias se basan en las opiniones de los propios educadores españoles, pero también reflejan el entorno internacional y los aspectos comunes a los que deben enfrentarse todos los sistemas educativos comprometidos con la auténtica inclusividad y solidaridad. En particular el equipo de la OCDE ha tomado nota del importante compromiso con la equidad que se refleja en el proyecto de una nueva Ley Orgánica de Educación, en trámite parlamentario en la actualidad, y que pone un fuerte énfasis en la inclusividad, las medidas compensatorias para los menos favorecidos, así como en el reconocimiento de la necesidad de orientar el apoyo hacia las escuelas en las que el estrés producido por la diversidad es mayor. Diversos educadores españoles han destacado todas las cuestiones de equidad que este informe nacional ha explorado y están poniéndolas en práctica en un entorno internacional en evolución, en el cual los valores de calidad, inclusividad y solidaridad están adquiriendo cada vez mayor importancia.

RESUMEN DE LAS RECOMENDACIONES

7

7. RESUMEN DE LAS RECOMENDACIONES

EL CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE EQUIDAD

Recomendación nº 1

Que las autoridades educativas españolas consulten frecuentemente a los centros para identificar las áreas donde se necesita una mayor flexibilidad curricular para abordar el bajo rendimiento y la diversidad cultural. En este contexto, una de las opciones es el establecimiento de más vínculos entre los distintos niveles de la educación secundaria superior, de forma que no existan callejones sin salida en el sistema. Otras alternativas deberían tener en cuenta, específicamente, enfoques dirigidos a la elaboración y puesta en marcha de programas para alcanzar una mayor orientación y eficacia intercultural, que se complemente con el apoyo a las lenguas, la cultura y la religión de origen, y con la reforma de la formación del profesorado.

Recomendación nº 2

Que se estudie el aumento de los contenidos optativos en la Educación Secundaria Obligatoria para permitir a los centros poner mayor énfasis en el aprendizaje básico, donde proceda, y utilizar plenamente los módulos de Formación Profesional para promover el compromiso de los alumnos con el aprendizaje.

Recomendación nº 3

Que las pruebas de acceso a la Formación Profesional de grado medio, para aquellos alumnos que no hayan finalizado con éxito la ESO, se sustituyan por un programa de estudios preparatorios generales y profesionales que conduzca a una titulación y que garantice las competencias mínimas necesarias. El programa debe cubrir los

objetivos básicos de la escolarización obligatoria (y por tanto completar esa fase de la educación de forma satisfactoria), pero debe impartirse en contextos donde haya un mayor apoyo a los alumnos “en situación de riesgo” e incluir aquellas actividades a las que mejor responden los estudiantes desmotivados y con bajo rendimiento. De hecho, esto extendería por ley a todos los jóvenes el derecho a dos años de educación secundaria superior (académica o profesional), mediante la creación de una plataforma de aprendizaje exitoso que permitiese el progreso de todos.

Recomendación nº 4

Que se estudie la inclusión de opciones de aprendizaje aplicado en el Bachillerato, con el objetivo de mejorar el rendimiento de los alumnos, reducir el abandono y ampliar el acceso social a disciplinas teóricas.

Recomendación nº 5

Que las administraciones educativas sigan de cerca las diferencias de participación y de rendimiento en el Bachillerato por parte de distintos subgrupos de alumnos, con el objetivo de facilitar la transición desde la ESO, mejorando el diseño de los programas y poniendo en marcha actividades de perfeccionamiento profesional para una mayor eficacia docente.

LA CULTURA DOCENTE, LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Recomendación nº 6

Que las autoridades educativas españolas analicen las recomendaciones incluidas en el estudio de la OCDE titulado *Attracting, developing and selecting effective teachers for Spain* (Cros et al., 2004). Entre las medidas concretas para la reforma deben plantearse la actualización de los programas de formación del profesorado de Secundaria, con el fin de que proporcionen una formación pedagógica continua durante un periodo de dos años (un año de estudio en la universidad con importantes prácticas en diferentes centros educativos y gran énfasis en la docencia y en el contexto social, más un año de trabajo como profesor en un centro, con un sueldo reducido, mientras se continúa con los estudios metodológicos y teóricos).

Recomendación nº 7

Que las autoridades educativas regionales, tras consultar a los centros, revisen detenidamente el contenido de la formación inicial del profesorado de educación secundaria, para garantizar un mayor énfasis en los aspectos prácticos y relativos al contexto, que esté en consonancia con las necesidades evolutivas de los adolescentes y el entorno cultural de los centros.

Recomendación nº 8

Que las autoridades educativas regionales negocien contratos con las universidades para ofertar programas renovados de formación del profesorado y evaluar la eficacia de los mismos. La posibilidad de negociar contratos de este tipo podría incluirse en la futura legislación sobre Educación Universitaria, con el fin de asegurar una apropiada base legal y estimular el debate público sobre los requisitos necesarios para la formación de docentes en el siglo XXI.

Recomendación nº 9

Que se estudie la asignación de los profesores a los centros dentro de un marco de gestión de recursos, prioridades y necesidades diferenciales estratégicas, tal y como las identifiquen los centros, previa consulta a las autoridades regionales. Los centros deben ser capaces de buscar competencias docentes concretas para hacer frente a sus necesidades.

PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

Recomendación nº 10

Que las autoridades regionales, tras consultar a los centros, desarrollen modelos de comunicación y procesos de información para mejorar las relaciones familia-escuela.

Recomendación n° 11

Que las autoridades municipales amplíen la gama de actividades culturales que subvencionan, con el fin de reforzar la participación y cohesión de la comunidad, así como un mayor compromiso por parte de los padres respecto al desarrollo cultural de sus hijos.

Recomendación n° 12

Que las autoridades educativas regionales analicen con los actores sociales (empleadores y organizaciones de trabajadores) el establecimiento de medidas que permitan a los padres disponer de tiempo para visitar los centros de forma periódica y analizar las necesidades y el progreso de sus hijos.

LOS CENTROS COMO REDES DE OFERTA

Recomendación n° 13

Que todos los centros, tanto los públicos como los privados sostenidos con fondos públicos, previa consulta a las autoridades educativas regionales, formulen objetivos de equidad como parte de sus actividades estratégicas de mejora y como vehículo que contribuya a las necesidades de cada comunidad. Las autoridades regionales, dentro de su territorio, deben tener en cuenta hasta dónde llega el poder de los centros para seleccionar a los alumnos de manera formal o informal, hasta qué punto el lugar de residencia determina el acceso a los centros y hasta dónde la financiación por alumno guarda relación con ciertas necesidades educativas.

Recomendación n° 14

Que las autoridades regionales coordinen la escolarización en los centros públicos y en los privados sostenidos con fondos públicos de determinadas comunidades o localidades a través de “pactos”, que identifiquen el servicio a la comunidad que los centros proponen, en función de la heterogeneidad de los alumnos,

programas y actividades, con el fin de garantizar la equidad dentro de las demandas a las que tienen que hacer frente los centros pertenecientes al sistema educativo público y la elección de una enseñanza de calidad para todos los alumnos. Mediante la formulación de pactos para el servicio público las autoridades educativas podrían ofrecer a las escuelas privadas incentivos del tipo: a) mayores pagos per capita si se matriculan niños con antecedentes de desventaja social y b) ayudas económicas por los servicios no remunerados en la actualidad. Sin embargo caso tales incentivos deberían ser equilibrados con respecto a la financiación de los centros públicos; como, por ejemplo, una mayor asignación de docentes a las escuelas que actúan en comunidades en situación de desventaja.

EL AUMENTO DE LAS ASPIRACIONES

Recomendación nº 15

Que los centros exploren activamente prácticas de aprendizaje cooperativo como los “círculos de estudio” o los “compañeros tutores” para mejorar el aprendizaje y la integración social en la escuela.

Recomendación nº 16

Que los centros de Secundaria den prioridad a métodos de enseñanza diferenciales, en los que “el significado a través de la práctica y el aprendizaje compartido” sean fundamentales.

Recomendación nº 17

Que en la medida de lo posible los centros sean capaces de ampliar el conjunto de oportunidades en las que los alumnos puedan experimentar el éxito y el orgullo de aprender (actividades extraescolares, participación en la comunidad, las artes, los deportes, actividades recreativas o de enriquecimiento cultural).

Recomendación nº 18

Que las autoridades españolas continúen supervisando los índice de repetición de curso y apoyen la investigación sobre “buenas prácticas” en las escuelas para que se reduzca más aún esta práctica en los centros, y que el desarrollo de programas complementarios e innovaciones pedagógicas haga innecesaria la repetición.

DESCENTRALIZACIÓN Y AUTORIDADES EDUCATIVAS REGIONALES**Recomendación nº 19**

Que las autoridades educativas españolas analicen la cuestión relativa al establecimiento de un nivel mínimo nacional de gasto por alumno no universitario, al que todas la Comunidades Autónomas deban llegar. Una posibilidad sería vincular los gastos a la media de la Unión Europea. El vínculo podría basarse en un porcentaje negociado de la media de la Unión Europea (por ejemplo 85 %, 90 %, etc.) a alcanzarse en un período de tiempo determinado. Una medida externa como el nivel medio de gasto de la Unión Europea por alumno en la educación no universitaria evita el problema de utilizar una media nacional y garantiza que la inversión española en educación no permanezca por debajo de la tendencia en Europa.

Recomendación nº 20

Que las autoridades educativas analicen la cuestión relacionada con la existencia de un enfoque común para la financiación adicional de programas de equidad con el fin de garantizar a los centros que atienden a comunidades desfavorecidas un alto nivel de compromiso compartido.

Recomendación nº 21

Que todas las autoridades educativas regionales establezcan objetivos de mejora, relativos a los indicadores clave del rendimiento, con el fin de garantizar el desarrollo nacional de estas medidas.

Recomendación n° 22

Que el papel de las administraciones educativas regionales se resitúe en el control del rendimiento, la evaluación y el apoyo mediante servicios especializados, con una mayor autonomía de los centros en asuntos relativos al personal y a los programas, dentro de un marco de planes de mejora negociados.

Recomendación n° 23

Que el seguimiento de la participación y rendimiento educativo identifique las necesidades de subgrupos clave de población y que subraye estas necesidades y facilite una forma eficaz de seleccionar los recursos y estrategias necesarias para abordarlas.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Amaro, G., Daly, P., Fredander, B., *et al.* (2004), “Country Reports: Education Systems in Europe” en Hofman, R.H., Hofman, W.H.A., Gray, J.M. y Daly, P. (eds.), *Institutional Context of Education Systems in Europe* (Dordrecht: Kluwer, 2004), pp. 25-116.
- Calero, J. (2005), *Equity in Education Thematic Review: Spain Country Analytical Report* (París: OCDE, no publicado).
- Carro, L. (1997), “Social integration in Spain: a step towards inclusion in a democratic society”, *The European Electronic Journal, Inclusive Education in Europe*, vol.2.
- Caruana, J. (2005), “Overview of the Spanish Economy in 2004” en *BIS Review*, volumen 45 (<http://www.bis.org/review/r050615c.pdf>)
- Chislett, William. (sin fecha). *The Internationalization of the Spanish Economy* (Real Instituto Elcano).
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- Cros, F., Duthilleul, Y., Cox, C., y Kantasalmi, K. (2004), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Spain* (París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).
- EURYDICE (2003), *Estructuras de los sistemas educativos, de formación profesional y de educación de personas adultas en Europa—España 2003* (Bruselas: Unidad Europea de Eurydice, 2003) http://www.eurydice.org/Documents/struct2/frameset_EN.html.
- Institut d’Educació, Ajuntament de Barcelona (2004), *PEC 04>07. Projecte Educatiu de Ciutat, Pla d’acció 2004-2007*.
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación (2004), *El sistema educativo en Andalucía. Indicadores del curso, 2001-2002*.
- Molero, J. (2001), “Industrialization and internationalization in the Spanish economy”, ESRC “One Europe or Several” Programme, Working Papers 28/01, ISSN 1468-4144 (<http://www.one-europe.ac.uk/pdf/w28molero.pdf>).

- MEC (2002), *El sistema educativo español 2002* (<http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/investigacion/estudios/inv2002see/inv2002seein.pdf>) (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia).
- MEC (2004a), *Una educación de calidad para todos y entre todos* (véase debateeducativo.med.es/pdf/prologo.pdf). (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia).
- MEC (2004b), *Las cifras de la educación en España*, Madrid.
- MEC (2005), *Objetivos educativos europeos y españoles*. Puntos de referencia 2010. Borrador de trabajo, Madrid.
- MUCE (2005), *Un compromís per l'educació a Catalunya* (Barcelona: Marc Unitari de la Comunitat Educativa).
- Norton, M.S. (1990), Practical alternatives to student retention. *Contemporary Education*, 61(4), 204-208.
- OCDE (2003), *Thematic Review on Adult Learning: Spain Country Note*, París.
- OCDE (2004a), *Society at a Glance*, París.
- OCDE (2004b), *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*, París.
- OCDE (2004c), *Education at a Glance*, París.
- OCDE (2005a), *OECD Economic Surveys. Spain*. Volumen 2005/06-abril 2005, París.
- OCDE (2005b), *Promoting Adult Learning*, París.
- O'Donnell, S., Sargent, C., Andrews, C., y Le Matais, J. (2004), *INCA: The International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Archive* (Londres: Qualifications and Curriculum Authority).
- OIT. (sin fecha). *National Tripartite Agreement on Training—Spain* (Organización Internacional del Trabajo) (véase http://www.logos-net.net/ilo/150_base/en/quest_n/qr_10d_spa.htm).
- Perrot, J. y Orivel, F., (1989), Promotion, abandon et redoublement dans les systèmes éducatifs africains (Caen: Journées d'Économie Sociale)
- Rodríguez García, D. (2005), "From emigration to immigration: changing trends in international migration in Europe and the case of Spain" (Toronto: Joint Centre of Excellence for Research on Immigration and Settlement) (http://ceris.metro-polis.net/events/seminars/2005/January/Jan05_Dan.htm)

Sedgwick, R. (2002), "Education in Spain" en *World Education News and Reviews*, vol. 15 (4), julio 2002 (<http://www.wes.org/ewenr/02July/Practical.htm>).

Teese, R. y Polesel, J. (2003), *Undemocratic Schooling. Equity and Quality in Mass Secondary Education in Australia* (Melbourne University Press).

Vallejo, V. S., Gordo, E. O. y Prieto, J. J. A. (2003), *Attracting, selecting, training and retaining quality teachers in Spain. Thematic report for the OECD*, París.

Walters, D.M. y Borgers, S.B. (1995), Student retention: Is it effective? *School Counselor*, 42(4), 300-310.

ANEXOS

ANEXO 1: COMITÉ DIRECTIVO NACIONAL, AUTORES DEL INFORME PRELIMINAR, COORDINACIÓN

COORDINADOR NACIONAL EN ESPAÑA

- José Pérez Iruela, Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

AUTOR DEL INFORME PRELIMINAR

- Jorge Calero, Universidad Central de Barcelona

COMITÉ DIRECTIVO NACIONAL

- Alejandro Tiana Ferrer, Secretario General de Educación.
- José Luis Pérez Iriarte, Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- M^a Antonia Ozcariz Rubio, Directora General de Cooperación Territorial y Alta Inspección.
- Vicente Rivière Gómez, Subdirector General de Relaciones con las Administraciones Territoriales.
- Pedro M^a Uruñuela Nájera, Subdirector General de Alta Inspección.
- Juan López Martínez, Subdirector General de Ordenación Académica.
- Mariano Labarta Aizpún, Subdirector General de Centros, Programas e Inspección Educativa.
- Soledad Iglesias Jiménez, Subdirectora General de Formación Profesional.
- Carmen Maestro Martín, Directora del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE).
- Amalia Gómez Rodríguez, Subdirectora General de Becas y Promoción Educativa.
- Antonio Moreno González, Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- José Pérez Iruela, Director del CIDE.
- Jesús Cerdán Vitoria, Consejero Técnico del CIDE.

ANEXO 2: EQUIPO DE ANÁLISIS DE LA OCDE

- Richard Teese (redactor) Profesor de Educación y Formación post-obligatoria en la Universidad de Melbourne, Australia.
- Petter Aasen Director e investigador jefe del Instituto Noruego de Estudios en Investigación y Educación - Centro para Estudios de Innovación (NIFU STEP), Oslo.
- Simon Field División de Política de Educación y Formación, Dirección de Educación (EDU), OCDE, París, Francia.
- Beatriz Pont División de Política de Educación y Formación, Dirección de Educación (EDU), OCDE, París, Francia.

ANEXO 3: PROGRAMA DE LA VISITA

24 mayo - 2 junio 2005

Martes 24 de mayo – Madrid

- 09.00 – 09.30** PRESENTACIÓN DEL EQUIPO DE LA OCDE AL COMITÉ DIRECTIVO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC):
Alejandro Tiana Ferrer, Secretario General de Educación.
José Luis Pérez Iriarte, Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
M^a Antonia Ozcariz Rubio, Directora General de Cooperación Territorial y Alta Inspección.
Vicente Rivière Gómez, Subdirector General de Relaciones con las Administraciones Territoriales.
Pedro M^a Uruñuela Nájera, Subdirector General de Alta Inspección.
Juan López Martínez, Subdirector General de Ordenación Académica.
Mariano Labarta Aizpún, Subdirector General de Centros, Programas e Inspección Educativa.
Soledad Iglesias Jiménez, Subdirectora General de Formación Profesional.
Carmen Maestro Martín, Directora del INECSE.
Amalia Gómez Rodríguez, Subdirectora General de Becas y Promoción Educativa.
Antonio Moreno González, Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado.
Francisca María Arbizu Echávarri, Directora del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL).
José Pérez Iruela, Director del CIDE.
Jesús Cerdán Vitoria, Consejero Técnico del CIDE.
- 9.45 – 10.15** REUNIÓN CON LOS RESPONSABLES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EVALUACIÓN DEL MEC
Carmen Maestro Martín, Directora del INECSE.
Antonio Moreno González, Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- 10.30 – 11.00** REUNIÓN CON LA RESPONSABLE DE BECAS DEL MEC
Amalia Gómez Rodríguez, Subdirectora General de Becas y Promoción Educativa.

- 11.15 -11.45** REUNIÓN CON LOS RESPONSABLES DE LAS ETAPAS EDUCATIVAS DEL MEC
Juan López Martínez, Subdirector General de Ordenación Académica.
Mariano Labarta Aizpún, Subdirector General de Centros, Programas
e Inspección Educativa.
Alicia Zamora, Subdirectora General Adjunta para la Inspección.
- 12.30 – 13.00** REUNIÓN CON LA RESPONSABLE DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MEC
Soledad Iglesias Jiménez, Subdirectora General de Formación Profesional.
- 13.15 – 13.45** REUNIÓN CON LOS RESPONSABLES DE COORDINACIÓN TERRITORIAL DEL MEC
Vicente Rivière Gómez, Subdirector General de Relaciones con las
Administraciones Territoriales.
Pedro M^a Uruñuela Nájera, Subdirector General de Alta Inspección.
- 15.30 – 16.30** REUNIÓN CON JORGE CALERO, autor del Informe Analítico (CAR).
- 16.45 – 17.45** REUNIÓN CON JUAN LÓPEZ MARTÍNEZ: Proyecto de Ley de Educación.

Miércoles 25 de mayo – Madrid

- 09.00 – 10.00** REUNIÓN CON REPRESENTANTES DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO
Marta Mata i Garriga, Presidenta.
Patricio de Blas Zabaleta, Vicepresidente.
José Luis de la Monja Fajardo, Secretario General.
Elena Juárez, Consejera Técnica.
Antonio Frías, Consejero Técnico.
- 10.15 – 10.45** REUNIÓN CON LOS REPRESENTANTES DE LOS TITULARES DE LOS CEN-
TROS EDUCATIVOS
Gregorio Romera Ramos, Asociación de Centros Autónomos de
Enseñanza Privada (ACADE).
Manuel de Castro Barco, Federación Española de Religiosos de
Enseñanza-Titulares de Centros Católicos (FERE-CECA).
José Díaz Arnau, Confederación Española de Centros de Enseñanza
(CECE).
Carlos Díaz Muñiz, Confederación de Centros Privados-Educación y
Gestión (E y G).

VISITA AL “SANTA ISABEL”: CENTRO PRIVADO DE EDUCACIÓN INFANTIL,
PRIMARIA Y SECUNDARIA SOSTENIDO CON FONDOS PÚBLICOS

- 11.30 – 12.00** REUNIÓN CON EL EQUIPO DIRECTIVO
Felisa Ferro, Directora.
M^a Jesús Múgica, Directora Pedagógica.
Ángela Plaza, Representante de la Pastoral.
M^a Elisa Gómez, Jefa de Estudios.
- 12.00 – 12.30** REUNIÓN CON LOS PROFESORES
M^a de los Ángeles Manzano (Profesora de Educación Primaria).
Natividad García (Profesora de Educación Secundaria).
Pilar Palacios (Profesora de Educación Primaria).
Luciana Alcalá (Profesora de Educación Secundaria).
Virginia Redondo (Profesora de Educación Compensatoria).
Isabel de Benito (Orientadora).
- 12.30 – 13.00** REUNIÓN CON LOS ALUMNOS
- 13.00 13.20** VISITA AL CENTRO
- 14.45 – 15.45** REUNIÓN CON LAS ASOCIACIONES DE INMIGRANTES
Reunión con los representantes de la Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME).
Marian Bejuki.
Ahmed Ben Amin Alami
- 16.00 – 17.00** REUNIÓN CON REPRESENTANTES DE LAS ASOCIACIONES DE PADRES
Lola Abelló, Presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).
Fernando Vélez, Tesorero y miembro del consejo de dirección de la CEAPA.
Eduardo García Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos(CONCAPA).
Carmen Castells (CONCAPA).

Jueves 26 de mayo – Barcelona

- 09.00 – 10.00** REUNIÓN CON LAS AUTORIDADES DEL DEPARTAMENT D'EDUCATIÓ (DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN)
Blai Gasol i Roda, Director General de Ordenación e Innovación Educativa.
Josefa Corominas Baulenas, Subdirectora de Ordenación Curricular y Programas Educativos.
M^a Cristina Pellisé Pascual, Responsable del Servicio de Educación Especial y Programas Educativos.
Josep Vallcorba Cot, Subdirector General de Lengua y Cohesión Social.

Josep M^a Viaplana Leonart, Responsable del Servicio de Gestión de Becas y Ayudas.

Marta Duñach Masjuan, Responsable del Servicio de Programación, Evaluación y Recursos Pedagógicos.

Jaume Pallarols, Subdirector de los Servicios Territoriales de la ciudad de Barcelona.

10.15 – 10.45 REUNIÓN CON REPRESENTANTES DEL CONSEJO ESCOLAR DE CATALUÑA

Pere Darder i Vidal, Presidente del Consejo Escolar.

Teresa Pijuan i Balcells, Secretaria.

VISITA AL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA “PAU VILA”

12.00 – 12.30 ENTREVISTA CON EL EQUIPO DIRECTIVO Y REPRESENTANTES DEL INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE BARCELONA (IMEB)

Inma Estruch, Directora.

Mariona Roig, Jefa de Estudios.

Trini Font, Secretaria.

Miquel Ferret, IMEB.

Rosa Bellés, IMEB.

12.30 – 13.00 ENTREVISTA CON LOS PROFESORES

Roser Pich.

Meritxell Joan.

13.00 – 13.30 ENTREVISTA CON LOS ALUMNOS

13.30 – 13.50 VISITA AL CENTRO

14.15 – 15.15 COMIDA

Con Miquel Ferret y Toni Martorell (Director de Servicios Educativos del IMEB).

16.30 – 17.30 REUNIÓN CON REPRESENTANTES DE LA FUNDACIÓN JAUME BOFILL (IGUALDAD Y EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD)

Jordi Sánchez, Director.

Mercedes Chacón, Coordinadora del Programa Educativo.

Viernes 27 de mayo – Barcelona

- 09.00 – 10.00** REUNIÓN CON LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT Y CON REPRESENTANTES DE LA FEDERACIÓN DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DE CATALUÑA
 Quim Lázaro (Presidente de la Asociación de Maestros Rosa Sensat).
 Ricard Aymerich (Presidente de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña).
- 10.30 – 11.30** VISITA AL CENTRO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS (FORMACIÓN DEL PROFESORADO) EN HORTA-GUINARDÓ
 Entrevista con Benjamín Vidiella (Director y Coordinador del Servicio de Educación Integrada Horta-Guinardó).
- ENTREVISTA CON LOS ASESORES
 Teresa Abril, Directora de los Equipos de Orientación Psicopedagógica de Horta Guinardó.
 Neus Serrahima, Coordinadora del Equipo de Lengua y Cohesión Social de Horta-Guinardó.
 M^a Cinta Armengol, Técnica del Centro de Recursos Pedagógicos de Horta-Guinardó.
- VISITA AL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA “LA GUINEUETA”
- 12.00 – 12.30** ENTREVISTA CON EL EQUIPO DIRECTIVO
 Ferrán Aragón i Minguell, Director.
 Josep Noguera Solé, Jefe de Estudios.
 Esther Giró i Tàpia, Subdirectora de Formación Profesional.
- 12.30 – 13.00** ENTREVISTA CON LOS PROFESORES
 Ramón Arcas Boher, Profesor de Matemáticas en la ESO y en el Bachillerato de Tecnología.
 Sílvia Torralba i Clusa, Profesora de Catalán, responsable de la coordinación de distintos profesores (primer ciclo de la ESO).
 Margarida Calsina, Profesora de la ESO, Jefa del Departamento de la familia profesional de Mantenimiento de Vehículos de Motor.
 Yolanda Pérez Riera, Profesora de la ESO, Jefa de la familia profesional de Sanidad.
- 13.00 – 13.30** ENTREVISTA CON LOS ALUMNOS
- 13.30 – 13.50** VISITA AL CENTRO
- 15.45 – 16.45** ENTREVISTA CON FRANCESC CARBONELL, EXPERTO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL, UNIVERSIDAD DE GERONA.

Lunes 30 de mayo – Sevilla

EDUCACIÓN

- 09.00 – 10.00** REUNIÓN CON LAS AUTORIDADES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA
M^a José Vázquez Morillo, Directora General de Formación Profesional y Educación Permanente.
Francisco Martos Crespo, Director General de Participación y Solidaridad en Educación.
Rosario Gil Delgado, Jefa de Servicio de Desarrollo del Plan Andaluz de Formación Profesional.
Manuela Avilés Coronel, Directora del Centro del Profesorado Bollullos-Valverde.
Antonio Benítez Herrera, Jefe de Servicio de Evaluación de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa.
Eladio Bodas González, Jefe de Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación.

- 10.30 – 11.00** VISITA AL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA “SAN PABLO”

- 11.00 – 11.30** ENTREVISTA CON EL EQUIPO DIRECTIVO
Julio Jiménez Molina, Director.
Pilar Sarmiento León, Subdirectora.
Antonio Borrego Cobos, Jefe de Estudios.
M^a Carmen Castro Rodríguez, Ayudante del Jefe de Estudios.

- 11.30 – 12.00** REUNIÓN CON LOS PROFESORES
Soledad Pérez Vivas, Jefa del Departamento de Actividades Culturales y Deportivas.
Margarita Castillo, Orientadora.

- 12.00 – 12.30** REUNIÓN CON LOS ALUMNOS

VISITA AL CENTRO

- 13.00 – 14.00** REUNIÓN CON JUAN GÓMEZ LARA, REPRESENTANTE DEL GRUPO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL: COLECTIVO AMANI

Martes 31 de mayo – Madrid

- 09.00 – 09.30** REUNIÓN CON LAS AUTORIDADES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID
Alicia Delibes, Directora General de Ordenación Académica.
M^a Antonia Casanova, Directora General de Promoción Educativa.
Daniel Sáez, Asesor de la Viceconsejería de Educación.

09.45 – 10.15 REUNIÓN CON REPRESENTANTES DEL CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Jose Luis Carbonell Fernández, Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

María Ruiz Trapero, Vicepresidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

VISITA AL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA SAN ISIDRO

11.30 – 12.00 ENTREVISTA CON EL EQUIPO DIRECTIVO Y CON EL INSPECTOR DEL CENTRO

Isabel Piñar, Directora (Profesora de Física y Química).

Rafael Martín Villa, Jefe de Estudios (Profesor de Tecnología).

Juan Román Rojas, Jefe de Estudios Adjunto (Profesor de Educación Física).

José Carlos Delgado Gómez, Jefe de Estudios Adjunto (Profesor de Geografía e Historia).

Carmen Pascual Hernangómez, Jefa de Estudios Adjunta (Profesora de Latín).

Gerardo Muñoz, Inspector.

12.00 – 12.30 REUNIÓN CON LOS PROFESORES

Jesús García Fernández (Profesor de Latín, Jefe del Departamento de Actividades Extraescolares).

M^a José Gómez Redondo (Profesora de Educación Plástica y Visual, Jefa del Departamento de Dibujo, Representante de los profesores en el Consejo Escolar).

Isabel Meléndez Hevia (Profesora de Lengua Española y Literatura, Jefa del Departamento de Lengua y Literatura).

José María Rodríguez Núñez (Profesor de Alemán, Jefe del Departamento de Alemán, Representante de los profesores en el centro).

Cristina Vallejo Pena (Profesora de Educación Compensatoria).

12.30 – 13.00 REUNIÓN CON LOS ALUMNOS

13.00 – 13.30 VISITA AL CENTRO

15.15 – 15.45 REUNIÓN CON LOS REPRESENTANTES DE LAS ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES

Naiara Imedio, Presidenta de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE)

16.00 – 17.00 REUNIÓN CON REPRESENTANTES DE LOS SINDICATOS DE PROFESORES
Carmen Vieites, FETE-UGT.
Nuria Torrado, CC.OO. Federación de Enseñanza.
Francisco Javier Carrascal, ANPE.
Marco Antonio Romero, CSI-CSIF.
Begoña Suárez, STES-I.
José Luis Fernández, USO.

17.00 – 18.00 REUNIÓN CON REPRESENTANTES DE LA FUNDACIÓN SECRETARIADO
GENERAL GITANO Y DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS
M^a Teresa Andrés (Fundación Secretariado General Gitano).
M^a Teresa Pina (Asociación de Enseñantes con Gitanos).
Blanca González (Asociación de Enseñantes con Gitanos).

Miércoles 1 de junio – Madrid

09.00 – 10.00 REUNIÓN CON MIEMBROS DE LA OFICINA REGIONAL PARA LA
INMIGRACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (OFRIM) Y CON REPRESENTANTES DE LA ESCUELA DE MEDIADORES SOCIALES PARA LA INMIGRACIÓN (EMSI), DEPENDIENTE DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE INMIGRACIÓN, COOPERACIÓN AL DESARROLLO Y VOLUNTARIADO; CONSEJERÍA DE FAMILIA Y ASUNTOS SOCIALES
Alicia Campos (EMSI).
Teresa Vázquez (OFRIM).
Lola Alcelay (Directora General de Inmigración).
Manuel Pérez (Subdirector General).
Concepción Fernández (Jefa de Servicio responsable del área de Inmigración).

VISITA AL CENTRO PÚBLICO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA
“MENÉNDEZ PELAYO”:

10.30 – 11.00 REUNIÓN CON EL EQUIPO DIRECTIVO Y CON EL INSPECTOR DEL CENTRO
María Egea Ruano, Directora.
Elvira Álvarez Otero, Jefa de Estudios.
Gregorio Guijarro Martínez, Secretario.
M^a. Asunción Vicente, Inspectora

- 11.00 – 11.30** REUNIÓN CON LOS PROFESORES
Manuela Tena Gómez (Coordinadora del ciclo de Educación Infantil).
Rosa Cristina Lorenzo González (Coordinadora del 1^{er} ciclo de Educación Primaria).
María Teresa Palop Tapiador (Coordinadora del 1^{er} ciclo de Educación Primaria).
Pedro Moreno Alcalde (Coordinador del 3^{er} ciclo de Educación Primaria).
- 12.00 – 12.20** REUNIÓN CON LOS ALUMNOS
- 12.20 – 12.40** VISITA AL CENTRO
- VISITA A LA UNIDAD DE FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL (UFIL)
“PUERTA BONITA”:
- 13.15 – 13.45** REUNIÓN CON EL EQUIPO DIRECTIVO Y LOS PROFESORES
José Luis Gordo, Director.
Ángeles del Brío, Secretaria y Profesora de Formación y Orientación Laboral.
Luis Díaz, Profesor de Educación Básica y del Taller de Operario de Viveros y Jardines.
Pedro Álvarez, Profesor del Taller de Operario de Mecanizado de la Madera.
Mercedes Arquero, Profesora de Formación y Orientación Laboral y Tutora de Inserción Sociolaboral.
- 13.45 – 14.15** REUNIÓN CON ALUMNOS, EMPRESARIOS Y EX-ALUMNOS
- 14.15 – 15.30** VISITA AL CENTRO
- 16.00 – 16.45** REUNIÓN CON MIEMBROS DEL INSTITUTO DE LA MUJER
Ana Mañeru, Directora del Programa de Educación y Cultura.
- 17.00 – 18.00** REUNIÓN CON LA DIRECCIÓN GENERAL DE INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRANTES (MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES)
Irene García, Subdirectora General de Relaciones Institucionales.

EDUCACIÓN**09.00 – 10.00 REUNIÓN FINAL CON EL COMITÉ DIRECTIVO**

José Luis Pérez Iriarte, Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

M^a Antonia Ozcariz Rubio, Directora General de Cooperación Territorial y Alta Inspección.

Vicente Rivière Gómez, Subdirector General de Relaciones con las Administraciones Territoriales.

Pedro M^a Uruñuela Nájera, Subdirector General de Alta Inspección.

Mariano Labarta Aizpún, Subdirector General de Centros, Programas e Inspección Educativa.

Soledad Iglesias Jiménez, Subdirectora General de Formación Profesional.

Carmen Maestro Martín, Directora del INECSE.

Amalia Gómez Rodríguez, Subdirectora General de Becas y Promoción Educativa.

Antonio Moreno González, Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado.

José Pérez Iruela, Director del CIDE.

Jesús Cerdán, Consejero Técnico del CIDE.





ISBN 84-369-4246-9



9 788436 942460

