

Segunda Declaración del Foro de Sevilla (Febrero de 2014)

La LOMCE: una amenaza para la escuela pública



SEGUNDA DECLARACIÓN DEL FORO DE SEVILLA

El Foro de Sevilla inició su actividad con el propósito de aportar a la comunidad educativa puntos de vista, argumentos, análisis de los problemas que afectan a nuestro sistema educativo y valorar los planes que se proponen para mejorarlo. Queremos una sociedad en la que los argumentos suplan a las imposiciones y los hechos a las suposiciones. Trabajamos por una educación justa, moderna y atenta a los procesos de cambio que tienen lugar en la sociedad que nos toca vivir.

El primer manifiesto del Foro¹ pretendía contribuir al debate de la LOMCE. Ahora el segundo quiere resaltar los riesgos que entrañan las normas aprobadas para todo el sistema educativo y, mucho más directamente para la educación pública

La Lomce una amenaza para la escuela pública

Una vez aprobada la LOMCE, nos reafirmamos en nuestra crítica a las bases ideológicas de la ley y nos seguimos preguntando qué quieren lograr sus promotores y cómo piensan conseguirlo, qué aporta la nueva Ley que no pudiese haberse conseguido sin ella. En tiempos como los que vivimos, con un notable retraimiento de la inversión, la enseñanza pública no va a recibir nada de esta reforma, que va a implicar perder posiciones que habíamos conquistado en los últimos decenios, y que costará recuperar. Estamos ante una crisis económica gestionada por un neoliberalismo que arrasa con lo público y que el PP presenta como necesidad y no como una opción.

El preámbulo de las leyes es la primera declaración de intenciones que el legislador nos comunica. No carece, pues, de sentido aludir a él. El primer preámbulo de la LOMCE reflejaba bien a las claras la visión economicista de la ley, aunque luego fue enmascarado con posteriores redacciones para disimular sus verdaderos objetivos. El resultado es una falta de honestidad al mantener la disociación y el contraste entre las políticas reales de deterioro de la escuela pública que está llevando el PP y la declaración de intenciones que ponen por escrito. Cuando los lenguajes

¹ <http://porotrapoliticaeducativa.org/> y <http://www.edmorata.es/libros/manifiesto-por-otra-politica-educativa>

ocultan en vez de iluminar los hechos, la democracia es una ilusión. Véase un ejemplo en el texto aprobado:

“La escuela y en especial la escuela pública ha encontrado su principal razón de ser en la lucha contra la inevitabilidad de las situaciones de injusticia o de degradación de las situaciones que han ido acaeciendo en cada momento de su historia”.

A pesar de esta manipulación, un análisis del lenguaje evidencia las intenciones: en el texto de la Ley se alude al concepto de *evaluación* en 180 ocasiones, mientras que, por ejemplo, al de *desigualdad* sólo en dos y el de *género* lo cita ocho veces pero sólo en el preámbulo. Después de lo visto y oído no resulta extraño que el término fracaso haya desaparecido de la Ley.

Qué nos deja esta Ley.

La ley es un conglomerado de cesiones para satisfacer las presiones que venía realizando la jerarquía de la Iglesia Católica de cara a insertar la enseñanza religiosa en el currículum básico y ubicarla en la organización de las enseñanzas al mismo nivel que cualquier otra materia. En segundo lugar, responde a la imposición de los intereses ideológicos del programa político de los sectores más conservadores, sacando del currículum básico la materia de la Educación para la Ciudadanía, impidiendo que se traten en las aulas problemas relacionados con valores cívicos que fundamentan la ciudadanía democrática y que se llegue al análisis crítico de los conflictos.

Esta ley, al ser una imposición, introduce medidas que no tienen una aceptación mayoritaria para plantear políticas educativas estables a medio plazo. Si no hay un diagnóstico y una explicación mínimamente compartida, no podemos dar respuestas adecuadas a los problemas de fondo. Así, por ejemplo, no es posible desarrollar medidas para combatir el fracaso si no estamos de acuerdo en qué hay que hacer para superarlo y sin conocer las causas que lo provocan o lo fomentan. Esta ley y las políticas que la acompañan han puesto de manifiesto las diferencias y rupturas que existían en el sistema educativo añadiendo nuevos conflictos donde no los había y multiplicando enfrentamientos innecesarios. Veamos algunos de ellos.

La reducción de la inversión educativa

La política de recortes, que se viene produciendo con la excusa de la crisis, ha supuesto una fuerte reducción de la inversión, con la supresión de decenas de miles de puestos de trabajo de profesores y profesoras, por

despidos, falta de contratación de interinos y paralización de las oposiciones, cuando además aumenta el alumnado y las necesidades de muchos de ellos por las nefastas consecuencias de la crisis. Ello ha supuesto un endurecimiento de las condiciones de trabajo del profesorado, con el aumento de la ratio de alumnado por aula y la supresión de programas de atención a la diversidad. Los recortes afectan sobre todo a la atención del alumnado más desfavorecido; y este hecho, unido al aumento de la pobreza y la desigualdad social, se visualiza también en las aulas donde las diferencias sociales se acrecientan. Los efectos de la supresión de las ayudas de comedor y en transporte escolar, de becas en educación no obligatoria, de apoyos para refuerzo escolar, materiales educativos, actividades complementarias... van siempre en detrimento de la población más vulnerable. Y lo que, en todo caso, podrían ser medidas coyunturales para la reducción del déficit, se consolidan en una ley orgánica. Resulta paradójico constatar que no hay recursos para la inversión de futuro más rentable de un país mientras se dilapilan miles de millones en el rescate de los bancos.

La LOMCE se caracteriza por la improvisación. Empezó sin memoria económica y sin financiación. La reducción del porcentaje de PIB invertido en educación y en Investigación y Desarrollo (I+D), nos muestra el modelo de desarrollo por el que opta este gobierno y que en parte explica la emigración de tanta juventud cualificada. El planteamiento que subyace es que para un mercado de trabajo precario y en rotación o para que los titulados se vayan al extranjero a trabajar, no hace falta gastar tanto. Cometan el profundo error de considerar la educación un gasto y no una inversión. Ignoran deliberadamente, incluso desde sus propios criterios economicistas, que cada euro invertido en la educación inicial revierte en cerca de un 10% de rentabilidad en producto social en las etapas posteriores.

La privatización de la educación.

Uno de los ejes de la ley consiste en transferir los recursos cada vez más escasos del sector público al privado. Para fortalecer la escuela privada y concertada con fondos públicos, se usan varios procedimientos. El fortalecimiento de la red privada-concertada, convierte al Estado en un agente que actúa en un plano de igualdad con las empresas privadas y las congregaciones religiosas. Se rompe el equilibrio de la Constitución entre

derecho a la educación y libertad de elección de enseñanza de las familias. La libertad de elección es una manifestación de una preferencia individual que no puede ser equiparada al derecho universal a la educación que deben asegurar las Administraciones.

Además la LOMCE establece que la programación de la red de centros se establecerá de acuerdo a la “demanda social” y suprime la obligación de las Administraciones educativas de garantizar plazas públicas suficientes, gratuitas y de calidad, así como una política de becas para que ningún alumno o alumna se quede fuera del sistema educativo postobligatorio por motivos económicos. Ello conducirá a ceder suelo público a centros privados y a multiplicar los conciertos económicos, incluso para quienes separan a niños y niñas en la escuela. Se intenta transferir alumnado de la pública a la concertada, deteriorando previamente la calidad de la primera con la desinversión, la concentración de alumnado con necesidades educativas especiales, la supresión de la atención a la diversidad, etc. Es un modelo totalmente inusual en los países europeos más avanzados, donde predomina el modelo público.

La segregación como meta y la selectividad interna.

La introducción de las pruebas de evaluación externas y el establecimiento de dos itinerarios no equivalentes al final de la ESO quizá sean dos de los aspectos más importantes introducidos por la ley por las numerosas consecuencias que tienen.

Se admite la conveniencia y hasta la necesidad de evaluar el sistema, los centros, al profesorado, a la administración y también hacer lo mismo con las propias prácticas de evaluación, siempre y cuando se elijan los métodos adecuados para cada caso. La pregunta fundamental que debemos formularnos es la de *para qué* se quiere evaluar con pruebas externas.

En el seno de la UE se distinguen cuatro tipos de finalidades de estas pruebas: a) Tomar decisiones sobre la trayectoria educativa del alumnado, lo cual es más propio hacerlo con la información que puede proporcionarnos el profesorado. b) Realizar el control y seguimiento de los centros y/o del sistema educativo. Éste es el modelo más frecuente, el que también se sigue en España, argumentando que su implantación es una estrategia que responde a los procesos de transferencia de responsabilidad para dar autonomía a los centros. c) Identificar necesidades individuales, que es la opción menos frecuente en la UE. Obviamente el diagnóstico que

precisan las personas no es posible obtenerlo por este procedimiento. d) Un cuarto tipo de pruebas externas sirven para la acreditación (las revalidadas), aunque pueden utilizarse para el establecimiento de competiciones entre instituciones escolares, docentes y estudiantes. Los rankings establecidos a partir de las revalidadas entre estudiantes servirán para segregar a los mismos, condicionando el itinerario que tendrán que seguir, y para la diferenciación competitiva entre los centros.

La expansión repentina de pruebas a nivel autonómico, nacional e internacional es nueva en el sistema español. Unas veces con la intención diagnóstica, otras para endurecer las exigencias para la obtención de títulos. El PP ha tomado esta práctica como bandera afirmando que mejora la calidad de la educación, centrando la exigencia en el esfuerzo para superarlas. En contra del argumento que justifica estas pruebas por su finalidad diagnóstica y su intencionalidad formativa, la realidad es bien distinta: los centros públicos serán inevitablemente desfavorecidos por el efecto de etiquetado de los mismos. El enfoque funcional y mercantil es evidente.

La LOMCE establece claramente que los resultados de las evaluaciones que realicen las Administraciones educativas en los centros docentes serán publicados según indicadores comunes, sin la identificación de datos personales. Se opone así a un informe de la UE, editado por el Ministerio de Educación (Eurydice, 2010), donde se recomienda expresamente la no publicación de esos resultados:

“En la gran mayoría de los países europeos no se publican los resultados de las pruebas nacionales por centro. En algunos países los textos oficiales establecen claramente que las pruebas nacionales no pueden utilizarse para clasificar a los centros (...) En Finlandia ha habido una fuerte presión por parte de los medios de comunicación para que se publicaran las clasificaciones de los centros, pero en el debate posterior se llegó a un consenso nacional sobre la confidencialidad de los resultados obtenidos por los centros”

Nos parece que las pruebas externas que no tengan una estricta finalidad formativa ocultan lo que se busca en realidad, que es poner esa evaluación al servicio de las prácticas de mercado, ofreciendo una información distorsionada que es fabricada artificialmente sobre el “valor” de cada centro. En definitiva, la evaluación para “singularizar” centros será en muchos casos desfavorable a aquellos que tienen un sustrato cultural más bajo, culpando además injustamente al centro y a su profesorado.

En cuanto a los posibles itinerarios: ciclos de Formación Profesional Básica, vías diferenciadas para FP y Bachillerato en 3º y 4º de ESO e incluso los programas de mejora del aprendizaje y rendimiento, van a cambiar el paisaje en el sistema educativo convirtiéndose en mecanismos de segregación y de etiquetaje de estudiantes. Se abren con ellos vías selectivas que suprimen la formación común en la etapa obligatoria y atentan contra la igualdad real de oportunidades. La segregación temprana, además de injusta por clasista, es ineficaz por obligar a “elegir” a destiempo, cuando aún los y las estudiantes puede sentir desafección por los estudios y acrecienta las diferencias sociales consolidando la desigualdad.

La recentralización y pérdida de autonomía para las comunidades, municipios y centros

Denunciamos el proceso de recentralización que realiza la LOMCE sobre todo en dos puntos: el porcentaje de contenidos del currículo fijados por el Gobierno y el control sobre las evaluaciones; y en las trabas que pone al reconocimiento de las lenguas nacionales o propias de las distintas Comunidades Autónomas. No podemos dejar de destacar los ataques a la política de inmersión lingüística en Cataluña, una opción de amplio consenso social, que garantiza el aprendizaje tanto del catalán como del castellano al término de la escolaridad obligatoria, o la imposición del trilingüismo mantenida por el Gobierno balear a pesar de la amplia contestación y movilización social, así como los cambios realizados por parte de los gobiernos del Partido Popular en las Comunidades Autónomas gallega y valenciana.

El proceso de involución recentralizador afecta también al ámbito municipal tras la reciente aprobación de la LRSAL (Ley de racionalización y sostenibilidad de la Administración Local), que refuerza las competencias estatales exclusivas y elimina o reduce sensiblemente las competencias propias, complementarias y delegadas de los ayuntamientos en materia de educación, poniendo en peligro las políticas públicas de proximidad y equidad. Pronto veremos una involución en políticas educativas tan sensibles para conseguir la equidad en la formación de toda la población como son las escuelas infantiles y la educación de personas adultas que pasarán al control del sector privado y dejarán de ser extensivas y de igual calidad para toda la población. Ya en algunas Comunidades Autónomas

como Madrid las políticas municipales han hecho que sea más cara la educación infantil pública que la privada. No digamos de otros servicios complementarios que proporcionan los ayuntamientos siempre adaptados a las necesidades específicas de su ciudadanía.

La autonomía que propone la LOMCE para los centros también tiene paradójicamente un efecto recentralizador, intervencionista y excesivamente regulador del currículo y la organización escolar, que incide negativamente en la autonomía del profesorado y en la innovación educativa. Es una autonomía ficticia que, por un lado, descentraliza, abre a la diferenciación entre centros, a través de la elección, la competencia y las políticas de excelencia, a la vez que controla con pruebas y currículos estandarizados la gestión de los resultados.

Un estilo de hacer política que rechazamos.

El Partido Popular ha tramitado la aprobación de la LOMCE con una rapidez sorprendente e inusual y ha adoptado la misma táctica para comenzar de forma precipitada el desarrollo de las normas básicas de esta ley. Esta premura da pie a varias interpretaciones. Primera, que el PP tenía un proyecto bien definido de lo que quería hacer, que ha mantenido intacto férreamente hasta el final. En segundo lugar, ha podido hacerlo así porque desde el origen contaba con los apoyos de los sectores económicos, políticos y religiosos más conservadores que han aprovechado el dominio conservador de las instituciones para imponer su programa máximo. No ha dialogado ni considerado aportación alguna de los demás grupos parlamentarios, ni de las organizaciones, ni de la comunidad educativa; lo ha impuesto sin los apoyos de ninguna otra fuerza sindical, ni de las asociaciones de madres y padres del sector público, así como de otros colectivos sociales, por más que, como dice engañosamente en el Preámbulo (Apartado V): “Esta Ley Orgánica es el resultado de un dialogo abierto y sincero que busca el consenso, enriquecido con las aportaciones de toda la comunidad educativa”. No ha tenido en cuenta la constante demanda de los movimientos sociales, plataformas de apoyo a la escuela pública, manifiestos, informaciones de prensa, pronunciamientos de especialistas de la educación nacionales e internacionales, salvo aquellos que se integran en las fundaciones y *Think thank* más *neo-con* y corporaciones religiosas fundamentalistas.

Un gobierno con amplia mayoría parlamentaria, paradójicamente, ha provocado una fuerte inestabilidad por su actitud intolerante y por la imposición de soluciones apriorísticas e ideológicas. Las prisas en el desarrollo y entrada en vigor de la normativa de la Ley reflejan la poca confianza en el valor y vigencia de lo aprobado, pues parece como si temiesen que su opción no pueda llevarse a cabo ante un posible cambio cercano en el panorama político. Buscan la salvaguardia y permanencia de su modelo impuesto por la lógica de los hechos consumados. Reconocen de este modo que el suyo no es un modelo aceptable para la mayoría de la ciudadanía.

Necesidad de resistir

Un modelo impuesto sin ningún consenso está abocado a la derogación en cuanto se produzca un cambio político. Algo a lo que se han comprometido expresamente todas las fuerzas políticas parlamentarias de la oposición. Mientras se deroga la ley y se construye un nuevo sistema educativo que se corresponda con los intereses del país, hay que intentar evitar los efectos más negativos de esta ley para que no perjudique al alumnado y a la escuela pública.

También hay que contraponer un discurso ideológico fuerte, basado en la defensa de lo público y en la igualdad distributiva de oportunidades. Organizar las formas de resistencia, pensar, debatir y elaborar propuestas para construir la escuela que esta sociedad necesita. La aplicación de la ley supondría un retroceso en equidad, cohesión social y atención a la diversidad, es decir, suprime el carácter compensador que debe de tener la escuela pública. La ley está siendo impugnada por varias Comunidades Autónomas con recursos de inconstitucionalidad por su carácter recentralizador y porque invade sus competencias. También los sindicatos darán la batalla en los tribunales y ante la Unión Europea. Muchos profesores y profesoras la objetarán en base a la libertad de cátedra. Y seguirá habiendo movilizaciones contra los decretos de implantación de la ley. Pero lo más importante es lo que se pueda hacer desde los centros educativos para que se conviertan en espacios de resistencia colectiva a una ley excluyente, reforzando el compromiso de toda la comunidad educativa en favor de la calidad. Desde la perspectiva educativa, en el trabajo cotidiano en la escuela pública, estamos obligados a no proyectar nuestras

posibles decepciones en el alumnado. Por el contrario debemos hacer de la docencia una experiencia liberadora.

Toda forma de objeción que pueda tener la Ley tiene que ser colectiva para que sea eficaz, práctica y medida, siempre en beneficio del alumnado. Es una obligación moral y pedagógica oponernos en los hechos a todo lo que perjudique al alumnado, a esos niños, niñas y jóvenes a los que se quiere dirigir exclusivamente al mercado y a un modelo de sociedad que ahonda las desigualdades. Hay algo claro: la educación no se cambiará con el BOE, si nos proponemos todos y todas evitar la aplicación de los aspectos negativos que sea posible.

Con esta ley y las políticas que se conocen que van a ser desarrolladas se arrasa parte de lo que se había construido y ya han comenzado a retroceder los indicadores de calidad del sistema. No son nuevas las políticas conservadoras regresivas en España, aunque la que nos toca comentar sea la más grave desde que nació la democracia. Con la política que se está desarrollando se incrementan las desigualdades, aumenta la selección del alumnado de Bachillerato, se paraliza la investigación, se encarecen los costes de la enseñanza, se obliga a abandonar el país a jóvenes en cuya formación se habían invertido recursos muy preciados y ahora ven truncadas sus esperanzas.

Declaramos nuestra voluntad de observar y analizar el desarrollo de la ley, de realizar un seguimiento crítico de todas las normas de implantación, de repensar y proponer para el debate alternativas que puedan sustituir a esta ley en cuanto se produzca un cambio político que lo permita.

Para ello, seguimos constituidos como Foro de reflexión y espacio de debate, trabajo y elaboración. Consideramos fundamental que se establezca una cooperación entre toda la comunidad educativa para defender la educación pública. Hacemos un llamamiento a la ciudadanía para que no se deje arrebatar la educación pública como un bien básico que permita alcanzar mayor igualdad de oportunidades, cohesión social y una sociedad más democrática.

Habrá que seguir denunciando esta Ley y haciendo encuentros con la comunidad educativa sobre la escuela que queremos que no puede ser otra que la escuela pública, laica, inclusiva, gratuita, que asegure el derecho a educarse y a aprender con éxito de todo el alumnado; donde se imparta una

educación innovadora, que recoja las experiencias y se desarrollen las mejores prácticas. En este enfoque radica la verdadera excelencia, es decir, todo lo contrario que el sistema educativo que diseña la ley Wert, que es un ejemplo de darwinismo escolar al servicio del darwinismo social, económico y político. No puede tener futuro una ley sectaria que hace retroceder la igualdad entre los ciudadanos y las ciudadanas. Ello nos obliga a todos y a todas a construir un sistema educativo al servicio de las necesidades de las personas y de la sociedad.

Participantes en el Foro y en la Declaración:

Adell Segura, Jordi (Universitat Jaume I), **Alba Pastor, Carmen** (Universidad Complutense de Madrid), **Álvarez Méndez, Juan Manuel** (Catedrático, Universidad Complutense de Madrid), **Anguita, Rocío** (Universidad de Valladolid), **Angulo Rasco, Félix** (Catedrático, Universidad de Cádiz), **Badía Alcalá, Pedro** (Secretario de Comunicación, información y cultura de la FECCOO), **Ballarín Domingo, Pilar** (Catedrática, Universidad de Granada), **Blanco García, Nieves** (Universidad de Málaga), **Cabello Martínez, Josefa** (Universidad Complutense de Madrid), **Carbonell Sebarroja, Jaume** (exdirector de la revista Cuadernos de Pedagogía), **Clemente Linuesa, María** (Catedrática, Universidad de Salamanca) **Díez Gutiérrez, Enrique** (Universidad de León), **Domínguez Fernández, Guillermo** (Universidad Pablo de Olavide), **Feito Alonso, Rafael** (Universidad Complutense de Madrid), **Fernández Rodríguez, Eduardo** (Universidad de Valladolid), **Fernández Enguita, Mariano** (Catedrático, Universidad Complutense de Madrid), **Fernández Sierra, Juan** (Catedrático, Universidad de Almería), **Gimeno Sacristán, José** (Catedrático Universitat de València), **Gutiérrez Del Amo, Pablo** (Redactor Jefe Periódico Escuela), **Imbernón Muñoz, Francisco** (Catedrático, Universitat de Barcelona), **Jiménez Sánchez, Jesús** (Inspector de Educación), **López Melero, Miguel** (Catedrático, Universidad de Málaga), **López, Begoña** (Profesora de secundaria), **López, Pilar** (Profesora de secundaria) **Marrero Acosta, Javier** (Catedrático Universidad de La Laguna), **Martín Criado, Enrique** (Universidad Pablo de Olavide), **Martín Rodríguez, Eustaquio** (Catedrático de la UNED), **Martínez Bonafé, Jaume** (Universitat de València), **Martínez López, Cándida** (Universidad de Granada), **Martínez Rodríguez, Juan Bautista** (Catedrático Universidad de Granada), **Montserrat Milán** (Secretaria de Política educativa de la FECCOO), **Moreno, Agustín** (Profesor de secundaria), **Murillo, Francisco** (Decano Universidad de Málaga), **Pablos Pons, Juan** (Catedrático Universidad de Sevilla), **Pazos Jiménez, José Luis** (Presidente de la FAPA Giner de los Ríos de Madrid), **Pérez Gómez, Ángel I.** (Catedrático, Universidad de Málaga), **Porlán Ariza, Rafael** (Catedrático Universidad de Sevilla), **Recio, Miguel** (Director de Instituto en la Comunidad de Madrid), **Reina, Juan José** (Inspector de educación), **Rivas, Ignacio** (Catedrático, Universidad Málaga), **Rodríguez Martínez, Carmen** (Universidad de Málaga), **Rogero Anaya, Julio** (Movimientos de Renovación Pedagógica), **Salvà, Francisca** (Universitat Illes Balears), **Sancho Gil, Juana M.** (Catedrática de la Universitat de Barcelona), **Santos Guerra, Miguel A.** (Catedrático, Universidad de Málaga), **Subirats, Marina** (Catedrática, Universidad Autónoma de Barcelona) **Sureda, Jaume** (Catedrático, Universitat Illes Balears), **Tiana Ferrer, Alejandro** (Catedrático, de la UNED), **Torrego, Luis** (Universidad de Valladolid), **Torres Santomé, Jurjo** (Catedrático, Universidade da Coruña), **Varela Fernández, Julia** (Catedrática, Universidad Complutense de Madrid), **Vázquez Recio, Rosa** (Universidad de Cádiz), **Víñao, Antonio** (Catedrático Universidad de Murcia).