

Diagnóstico y reforma de la educación general en España

RESUMEN EJECUTIVO

Octubre de 2010

Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez
Analistas Socio-Políticos, Gabinete de Estudios

Este resumen ejecutivo consta de una introducción, que establece las premisas cognitivas y normativas del informe, seguida de dos partes. La primera se refiere a un diagnóstico de los rasgos y el funcionamiento del sistema de educación general de España y la segunda a una serie de propuestas específicas para su reforma.

Introducción

1. El objeto del informe es un análisis del sistema de educación general español (fundamentalmente, lo que se conoce como enseñanza primaria y secundaria), señalando sus limitaciones y sugiriendo medidas para su reforma. Se parte del supuesto de que el sistema educativo debe responder a un orden de libertad educativa según la cual haya una oferta variada de modelos educativos eventualmente vinculados a proyectos de educación integral, que los educadores pueden proponer y que las familias pueden aceptar, rechazar o modificar libremente y según su conciencia. El informe centra su atención en la instrucción escolar, más que en la educación integral.

2. La educación formal o instrucción escolar debe ajustarse a los baremos de las mejores prácticas (o prácticas de “excelencia”) en el espacio de referencia, que suele ser, en este caso, el de los países occidentales. Este espacio de comparación ofrece oportunidades de imitación, emulación e innovación, las cuales deben hacer posible un proceso de experimentación, aprendizaje y mejora permanentes. Esto requiere, a su vez, un sistema flexible, que permita la movilidad de profesores y alumnos dentro del mismo.

Primera parte. Diagnóstico de los resultados y el funcionamiento del sistema de educación general

1. Resultados del sistema de educación general

1. Las tasas brutas de éxito escolar en los distintos niveles de la enseñanza general (obligatoria y bachillerato) y profesional han experimentado en la última década un estancamiento a la baja tras lustros aumentando.

2. El estancamiento tiende a coincidir con la llegada a los correspondientes cursos de titulación de cohortes escolarizadas en la mayoría de los cursos bajo la LOGSE de 1990. Y se ha producido a pesar de la mejora de variables que suelen influir positivamente en el rendimiento escolar, como el nivel educativo de los padres, o que suelen asociarse positivamente a dicho rendimiento en la discusión pública, como el PIB per cápita o el gasto real por alumno.

3. En particular, cerca de un 30% de los adolescentes deja de obtener el título de Graduado en ESO, lo cual limita extraordinariamente su vida profesional y sus posibilidades futuras de aprendizaje, especialmente de carácter formal.

4. Ese 30% sin título de enseñanza obligatoria es la principal razón de que el nivel español de abandono escolar temprano sea el tercero más alto de la Unión Europea. Ese nivel lleva casi una década estancado, a diferencia de lo ocurrido en países próximos, como Portugal, Italia o Grecia.

5. Los límites del rendimiento escolar en España también se reflejan en las pruebas internacionales de conocimiento, como las de los estudios PISA. En ellas, las medias de nuestros alumnos de 15 años se sitúan desde el 2000 en el último tercio de los países de la OCDE.

6. Aunque la posición española depende, en buena medida, de un nivel educativo de los padres de esos alumnos internacionalmente bajo, según los datos actuales no parece que vaya a mejorar sustancialmente aquella posición a medida que aumente dicho nivel educativo, si es el caso.

7. Tanto en tasas de graduación como en tests de conocimientos, se dan diferencias sustantivas en los resultados de los estudiantes de las distintas comunidades autónomas españolas, y no parecen reducirse con el tiempo. Las diferencias no se explican por completo por los distintos niveles educativos medios de la población adulta de cada comunidad u otros factores externos al sistema de enseñanza, lo que sugiere la necesidad de investigaciones centradas en el funcionamiento de la enseñanza en cada comunidad y en sus respectivas políticas educativas.

8. Los niveles de éxito escolar son sustancialmente mayores en las chicas que en los chicos, desde Primaria hasta finalizar Bachillerato. Los varones acumulan más retraso en Primaria, “fracasan” más en la ESO, optan menos por estudios de Bachillerato, muestran un peor rendimiento en ese nivel y optan menos por cursar una carrera universitaria.

9. Los jóvenes españoles (15-29 años) están entre los que menos libros leen de la UE27: ocupan el puesto 26º, y están lejísimos de los niveles de lectura de la cabeza de la clasificación.

10. Esos mismos jóvenes están entre los que menos conocen el inglés como para mantener una conversación en ese idioma: ocupan el puesto 23º de los 25 países no anglófonos de la UE. Este conocimiento es especialmente importante para contar con una sociedad de horizontes abiertos.

11. También son de los que menos practican actividades artísticas o artesanales, ocupando el puesto 19º de los 27 países de la UE. Este tipo de actividades son relevantes para contar con una sociedad innovadora.

II. La familia

12. La desigualdad social y de nivel educativo de las familias se refleja en los resultados escolares de los hijos. Aunque el sistema de enseñanza español es bastante igualitario, no lo es tanto como el de los países nórdicos o asiáticos de la OCDE, que suelen obtener resultados medios muy superiores a los españoles.

13. En cualquier caso, las diferencias en tasas de repetición o de graduación según el nivel educativo de los padres siguen siendo de gran calado en España.

14. Las tasas brutas de matriculación en enseñanza no obligatoria de los estudiantes extranjeros (inmigrantes) son sustancialmente inferiores a las de los españoles, los primeros acumulan más retraso en los estudios y sus estudios postobligatorios tienen una orientación menos académica.

15. En cuanto a la participación de los padres en la vida de los centros educativos, lo primero que destaca es la temprana edad a que llevan a sus hijos al colegio y el reducido número de centros

que se consideran a la hora de elegirlo. Lo cual es coherente con una mayoría clara que se guía por el criterio de la cercanía al domicilio, siendo bastantes menos los que aluden a la calidad.

16. A pesar de contar con oportunidades de participación en las decisiones escolares similares a las de otros padres europeos, los españoles tienden a involucrarse menos, como se comprueba en las bajísimas tasas de participación en las elecciones a consejo escolar en los centros públicos y concertados. Los padres españoles tienden a pensar que sus posibilidades de influencia son bajas o muy bajas.

17. Sí suelen acudir a reuniones con profesores o equipo directivo, con una frecuencia similar a la del número de evaluaciones habituales en los centros escolares españoles (3 al año).

18. Los padres españoles afrontan su participación en la enseñanza de sus hijos a partir de criterios algo distintos de la media de la UE15, valorando más que la escuela “enseñe valores” y no tanto que enseñe “conocimientos básicos”.

19. Tres cuartas partes de los alumnos de Primaria y ESO llevan a cabo actividades extraescolares, sobre todo de carácter deportivo y, en segundo lugar, de aprendizaje de idiomas.

20. Las bibliotecas familiares españolas son relativamente reducidas comparativamente hablando.

21. Sin embargo, los hogares están bastante poblados de ordenadores personales con conexión a Internet y videoconsolas. El uso de gadgets electrónicos ha debido de reducir el consumo televisivo de los adolescentes y los niños españoles, aunque estos últimos todavía están entre los que más ven la televisión de los países de la UE15.

22. Los padres españoles se implican bastante de manera directa en la educación de sus hijos. No son pocos los que les ayudan con los deberes, más que en el pasado, aunque hace una década las madres españolas ocupaban un lugar bajo entre las de los países de la OCDE. Aunque no se dedican tanto a leer libros con sus hijos en la etapa anterior a primaria, se sitúan en niveles altos o medio-altos de los países europeos de PIRLS en un conjunto amplio de actividades de estímulo del aprendizaje de la lectura.

23. Los padres españoles están entre los padres de alumnos de 15 años de países de la OCDE que más se interesan con sus hijos por el día a día en la escuela, algo que ocurre en similar medida en el caso de los padres de alumnos de primaria.

24. Los niveles de satisfacción con su implicación en la educación de los hijos que presentan los padres españoles han solido ser superiores a los que presenta el padre europeo medio.

25. Varias medidas del grado de implicación paterna se asocian con mejores resultados en la ESO: contar con una biblioteca de cierto tamaño, ver poca televisión, permitir que el hijo lleve a cabo alguna actividad extraescolar y dedicar atención a la elección del centro escolar.

III. Profesores

26. El profesorado es uno de los factores principales para explicar el rendimiento escolar de los estudiantes, aunque la investigación empírica todavía no ha llegado a un consenso acerca de cómo categorizar a los buenos profesores.

27. De todos modos, contamos con el ejemplo de Finlandia, el caso de éxito en PISA por excelencia, que cuenta con maestros con mucho prestigio, seleccionados muy exigentemente para estudiar su carrera por su valía intelectual y vocacional, bien formados y con mucha autonomía para desarrollar un trabajo profesional.

28. Los maestros españoles, por el contrario, tienden a ser reclutados de los tramos medios o medio bajos de la distribución de capacidades de los estudiantes universitarios.

29. Su formación, hasta los nuevos Grados de maestro, tenía lugar mediante carreras de tres años, cuyos planes de estudio recibían críticas contrapuestas, por estar demasiado concentrados en el conocimiento de las materias que luego habían de explicar, o, por el contrario, por un exceso de didáctica y un defecto de conocimientos sustantivos.

30. Los datos comparados sugieren que su formación didáctica deja que desear, lo cual corrobora el que los alumnos de los maestros que cuentan con título de licenciado, obtienen puntuaciones mejores en un test del Instituto de Evaluación. La mejora de su formación que pueda darse (o no) en los cursos de formación permanente no se refleja en los resultados de los tests.

31. En cuanto a las técnicas docentes que usan, los maestros españoles se sitúan, en un marco europeo amplio, entre los que más utilizan técnicas tradicionales como el libro de texto, y en un lugar intermedio respecto de técnicas más “modernas” como el software educativo.

32. Están bastante satisfechos con su profesión y con su centro escolar, pero presentan un nivel comparativamente bajo de acuerdo con la idea de que hacen un trabajo importante como profesores, lo que apunta a una percepción poco favorable de su propio prestigio social.

33. Por su parte, los profesores de secundaria se reclutan, en principio, entre licenciados (hoy titulados en Grado), y tradicionalmente se les ha achacado una insuficiente preparación pedagógica, criticándose por inefectivo el curso de un año de duración (CAP) orientado a tal fin, sustituido ahora por un Máster. Los profesores no parecen reconocer esas carencias.

34. Poco se ha hecho en los centros para compensarlas, pues, en términos comparados, hay muy tutorización de los nuevos profesores por parte de profesores más veteranos, a pesar de la importancia que le asignan los directores.

35. No sabemos si la compensación mediante la participación en cursos de corta duración, inducida mediante el incentivo de los sexenios, ha tenido efectos claros, pero sí sabemos que los profesores españoles están entre los que más la sienten como obligatoria.

36. Su formación autodidacta mediante la lectura y otras prácticas podría ser mejor. Tienen con más libros en casa que la media de los españoles, y leen más libros que la media, pero no son lectores muy asiduos. Los niveles de uso de idiomas extranjeros también podrían ser más altos.

37. Desde el punto de vista de su desarrollo profesional en centros que funcionen como una empresa o una comunidad, la principal lacra del profesorado público de secundaria español (y de los maestros) es la elevadísima rotación de las plantillas, probablemente la más alta en Europa.

38. El *ethos* tradicional de los profesores de enseñanza secundaria era de exigencia intelectual, enseñanza disciplinar y profesorado como transmisor de conocimientos, valoración del esfuerzo requerido para aprender y de los incentivos necesarios para estimularlo, y de entendimiento propedéutico del bachillerato. Las encuestas actuales sugieren que sigue operando en buena medida, y que los profesores españoles se encuentran entre los más “tradicionales” en Europa.

39. Creen que su prestigio profesional debería ser alto, pero piensan que la sociedad les otorga un status bajo, pero muy pocos abandonarían su profesión y casi todos volverían a repetir en ella.

40. Lo anterior es congruente con una extendida percepción de sus centros de trabajo como comunidades que desempeñan sus tareas con cierta eficacia.

IV. La escuela y el sistema de enseñanza: los recursos

41. La evidencia internacional apunta a que llegado un cierto nivel de gasto por alumno, los incrementos superiores tienden a tener efectos nulos en el rendimiento escolar.

42. En España, el aumento del gasto real por alumno en los setenta probablemente contribuyó a mejorar los resultados escolares. Sin embargo, es probable que hayamos alcanzado el nivel en el que es difícil mejorar los resultados con un mero aumento de los recursos, tal como se comprueba en la última década: aumenta el gasto por alumno, pero los resultados se estancan.

43. La investigación empírica no deja claro si contar con menos alumnos en la clase mejora el rendimiento.

44. La reclamación de mayores dotaciones de ordenadores y otras nuevas tecnologías de la información en los centros como medio de aumentar el rendimiento escolar tampoco cuenta con evidencia empírica favorable.

45. Sin embargo, sí se relaciona con el rendimiento medido en tests internacionales el tiempo dedicado a la enseñanza de la asignatura en cuestión.

V. La escuela y el sistema de enseñanza: rendición de cuentas

46. Los países que llevan a cabo exámenes externos de fin de nivel suelen obtener mejores resultados en los tests que los que no lo hacen. En España, lo más parecido fue el examen de Estado al acabar el bachillerato de 1938, así como las reválidas y la prueba de madurez del bachillerato de 1953. Desde 1970 no contamos con pruebas siquiera parecidas.

48. También parece influir positivamente en el rendimiento escolar el seguimiento interno y externo de los profesores. Comparativamente y en términos absolutos, los profesores de secundaria españoles son objeto de evaluación con poca frecuencia y no suelen recibir retroalimentación sobre cómo desempeñan sus funciones.

49. También se asocia positivamente con los resultados en tests internacionales que los centros sitúen, internamente o en la información a los padres, los resultados de los estudiantes en el contexto de los de otros centros o de estándares locales o nacionales. España puntúa bastante bajo entre los países de la OCDE en indicadores que miden esa forma de rendición de cuentas.

50. Con todo, el caso de Finlandia, con posiciones intermedias en esos indicadores y, sin embargo, niveles altos de rendimiento apunta a la necesidad de considerar mecanismos no formales de rendición de cuentas, así como el bagaje cultural y moral de los que piden las responsabilidades (padres, autoridades públicas) y el de los que las dan, es decir, el *ethos* de mayor o menor cumplimiento con su tarea que caracterice a los profesores.

VI. La escuela y el sistema de enseñanza: autonomía de los centros escolares

51. El rendimiento escolar aumenta cuanto más autonomía tienen los centros escolares en procesos como la adquisición de suministros o las asignaciones del presupuesto, en la contratación (y remuneración) de los profesores, y en la elección de libros de texto y métodos de enseñanza, a condición de que se den los adecuados mecanismos de rendición de cuentas.

52. En España el grado de autonomía de los centros varía según su titularidad y su financiación, yendo del máximo de los centros privados puros al mínimo de los públicos. En conjunto, los niveles de autonomía en procesos y en contratación de personal de los centros españoles son bastante bajos internacionalmente, y muy bajos en el caso de los centros públicos.

53. De todos modos, no contamos con el tipo y la cantidad de dedicación de los directores que permitirían aprovechar niveles altos de autonomía. La dedicación horaria semanal de los directores españoles de centros de primaria es la más baja de los países europeos de PIRLS.

VII. La escuela y el sistema de enseñanza: escuela privada y competición

54. Los centros privados suelen obtener mejores resultados que los públicos, aunque ello se debe en gran medida a que seleccionan alumnos de familias con mejor nivel social o educativo.

55. Una mayor proporción de enseñanza privada mejora el rendimiento conjunto del sistema, a través de las presiones competitivas en las escuelas públicas, a condición de que gran parte de la enseñanza privada esté financiada públicamente y la financiación por alumno sea similar a la de los centros públicos.

56. En España la presencia de la enseñanza privada subvencionada es internacionalmente alta, pero los fondos públicos por alumno concertado son bastante inferiores a los fondos públicos por alumno público. Los centros concertados han de cubrir una parte no despreciable de sus costes con fondos de las familias, en principio, destinados a actividades distintas de la enseñanza.

57. Por ello, muchas familias de origen social más humilde se ven disuadidas de llevar a sus hijos a la escuela concertada, lo que resulta en que el desnivel social entre los centros públicos y concertados españoles sea el más alto de la OCDE.

58. Un cheque escolar más equitativo podría mitigar esas diferencias, pero ni las órdenes religiosas (principales titulares de centros concertados) ni las administraciones educativas lo

favorecen; las unas, quizá, porque temen una mayor competición de los centros privados; las otras, porque habrían de incrementar el gasto o redistribuirlo, probablemente, en contra de la enseñanza pública.

VIII. La escuela y el sistema de enseñanza: repetición de curso

59. El gran recurso a la repetición como método para recuperar a los estudiantes con más dificultades convierte el caso español en excepcional en el marco de la OCDE. La LOGSE, que parecía ir a reducir dicho recurso, lo ha mantenido en la práctica.

60. La repetición no contribuye a mejorar las expectativas académicas del repetidor y, por tanto, implica un despilfarro notable de recursos que podrían destinarse a medios más efectivos, tales como los apoyos y los refuerzos, como parece que se va reconociendo.

IX. La escuela y el sistema de enseñanza: itinerarios

61. Bajo la LGE de 1970, los graduados escolares podían optar por cursar BUP o FPI. Los que sólo contaban con certificado de escolaridad habían de cursar FP, si bien en la práctica no se cumplía esta obligatoriedad.

62. La LOGSE prolongó la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, en un régimen que se mantiene hasta hoy. Los graduados en ESO pueden seguir estudiando, bien Bachillerato, bien Ciclos Formativos de Grado Medio. Pero los que no cuentan con el graduado en ESO no pueden proseguir estudios formales de manera directa.

63. La prolongación de una enseñanza grosso modo igual para todos tenía aspiraciones igualitarias, pero los resultados han sido los contrarios, reduciéndose las oportunidades educativas y de ascenso social de los muchos estudiantes de clases humildes que antes no obtenían el Graduado Escolar, pero podían cursar FPI, y podían usarla como puente para los estudios de FPII. Para los no graduados en ESO se cerró, casi del todo, esa vía profesional.

64. Ese error, entre otras razones, ha llevado a profesores, expertos y políticos a proponer flexibilizar los últimos años de la ESO permitiendo a los alumnos seguir distintos itinerarios, por cursar asignaturas específicas o las mismas con distinto nivel de exigencia, aun conduciendo a la misma titulación de Graduado en ESO.

65. En la práctica, a pesar de la aplicación de la LOGSE, se siguió seleccionando a los alumnos, aplicando itinerarios de facto, sobre todo en Cataluña, comunidad en que la política de separar a los alumnos de distintas capacidades alcanza a más de la mitad de los institutos.

66. Con los datos de PISA 2006, la agrupación por capacidades no tiene efectos claros en el rendimiento. La evidencia empírica comparada acerca de los efectos de la separación habitual en dos ramas de la enseñanza (y dos tipos de centro), una con una orientación más académica y la otra con una orientación más profesional, apunta a que cuanto más temprano se dé, más aumenta la desigualdad social de resultados con la edad. Una separación temprana no parece tener efectos positivos, ni negativos, en los resultados totales.

X. La escuela y el sistema de enseñanza: enseñanza anterior a primaria

67. Acudir a la escuela antes de primaria tiende a mejorar algo el rendimiento medido en tests internacionales a distintas edades, aunque no en todos los países. Esa relación positiva depende de la calidad de la educación preescolar, en particular de la calidad de los profesores.

68. España presenta un caso de pronto desarrollo de la escolarización temprana, de manera que hoy es uno de los primeros países europeos según la tasa de escolarización a los tres años, en lo que ha debido de influir la posibilidad de aplicar a nuevas cohortes los recursos ociosos derivados de la gran caída de la natalidad de los años setenta y ochenta.

XI. Rasgos culturales y rendimiento educativo

69. Un factor externo al sistema de la enseñanza como la estructura económica del país puede tener efectos sustantivos en la configuración de dicho sistema, estimulando la opción por un tipo u otro de estudios, o incentivando (o desincentivando) el seguir estudiando. Es posible que la estructura económica española haya desincentivado a muchos adolescentes de seguir estudiando, especialmente en una coyuntura como la del último boom crediticio.

70. Cabe considerar otro factor que en rigor no es externo a la experiencia educativa, el factor cultural. En Europa se dan grados muy distintos de confianza en uno mismo, de ecuanimidad en el trato con los demás, de aceptación de los riesgos, de confianza en los demás y de apertura de horizontes vitales. Todos esos rasgos están relacionados unos con otros.

71. España, junto con los países mediterráneos y de la antigua Europa del Este, presenta puntuaciones bajas en esa dimensión cultural, mientras que los países nórdicos presentan puntuaciones altas.

72. Lo anterior plantea un problema, pues resulta claro que a medida que aumenta la puntuación de esa dimensión o factor cultural mejora el rendimiento escolar medido en el test de Matemáticas de PISA 2006 en un conjunto amplio de países europeos. Ello apunta a la necesidad de introducir consistentemente este tipo de razonamientos en los análisis del rendimiento escolar.

Segunda Parte. Propuestas específicas para la reforma del sistema de educación general

I. Mejor rendición de cuentas

1. Habría que remediar el notable déficit de transparencia y rendición de cuentas, sobre todo en aras de la mayor responsabilidad en sus cometidos de profesores, equipos directivos, estudiantes y familias. La medida que podría ser más efectiva es la instauración de algún tipo de exámenes de fin de nivel (*exit exams*), probablemente al finalizar la enseñanza obligatoria.

2. En cualquier caso, los centros deberían proporcionar a los padres una información más contextualizada del rendimiento de sus hijos. Y deberían publicarse resultados por centros, con los indicadores que correspondan según el tipo de evaluación definitiva en vigor, de modo que los padres pudieran comparar. Ello redundaría probablemente en unas familias más exigentes.

3. Que los profesores públicos sean funcionarios hace muy difícil que experimente recompensas positivas y negativas, especialmente las segundas. En defecto de sustituir su estatuto por otro régimen contractual, lo que podría llevar a un marco institucional distinto, al menos los profesores deberían ser objeto de más evaluaciones objetivas. Éstas podrían ser útiles en términos del propio aprendizaje de los profesores y podrían reemplazar o complementar los criterios de la antigüedad y la categoría profesional en la organización de los centros.

II. Mayor autonomía de los centros públicos

4. Las principales mejoras deberían darse en el ámbito de la contratación y “despido” de los profesores, para lo que sería necesario limitar considerablemente el uso de los criterios que se aplican hoy casi exclusivamente al asignar plazas: la antigüedad y determinados méritos.

5. Como mínimo, los centros deberían poder retener a los profesores que les caen en suerte en la lotería de los traslados y las sustituciones. Un paso más sería la posibilidad de rechazar a los profesores que no encajen con los planes del centro o no rindan lo suficiente. Idealmente, incluso manteniendo el estatuto de funcionario, los centros deberían poder diseñar autónomamente su plantilla.

6. Son manifiestamente mejorables las dosis de autonomía de los centros públicos en otros ámbitos de la gestión, tales como los cursos que se ofrecen, sus contenidos, o en el proceso de admisión de alumnos.

7. Las medidas de refuerzo de la autonomía de los centros deberían complementarse con medidas de mejora de la rendición de cuentas como las propuestas más arriba, de modo que la mayor autonomía no redunde en comportamientos oportunistas.

8. Convendría explorar medidas que favorezcan la capacidad para actuar autónomamente, en la línea de una mayor profesionalización de directores y equipos directivos, de su mayor estabilidad y de una mejor organización del trabajo en los centros, entre otras. En el caso de los centros de Primaria, convendría pensar en cómo implicar más a sus directores.

III. Enseñanza privada y competición más libre y efectiva

9. Debería equipararse más la financiación pública por alumno concertado y por alumno público.

10. Idealmente, la financiación de la enseñanza debería adoptar la forma de un cheque escolar. En su defecto, la asignación de fondos, de profesores y de unidades escolares debería depender menos de la voluntad de las autoridades, aproximándonos al modelo holandés, en el que esas decisiones están más “automatizadas”.

11. En el caso de excesos de demanda de plazas en centros sostenidos con fondos públicos no atendibles a corto plazo mediante el crecimiento de la oferta, habría que limitar los efectos del criterio de cercanía al domicilio, ampliando más el tamaño de las zonas de referencia de cada centro, o prescindir de dicho criterio, como ocurre en Holanda.

12. La combinación de una mayor rendición de cuentas con una mayor autonomía y mayores dosis de competición entre los centros podría ayudar a configurar algo parecido a un mercado de la educación primaria y secundaria con posibles resultados positivos.

IV. Contra la repetición

13. Debería emularse el sistema finlandés de detección y atención temprana especializada a los estudiantes con dificultades. En su defecto, como alternativa inferior, hay que seguir explorando las posibilidades de establecer refuerzos y apoyos que permite el sistema actual, si bien convendría que esos apoyos comenzaran lo antes posible.

V. Configuración de la ESO y abandono escolar temprano

14. Entre otras medidas, para resolver el problema del abandono escolar temprano, en el marco de la tradición europea continental, que ha distinguido una educación secundaria más académica y otra más profesional, caben tres opciones.

(A) La primera consiste en proponer reformas menores basadas en mantener el título de Graduado en ESO como criterio para acceder a la secundaria superior: facilitar vías distintas de acceso al título (itinerarios), combinándolas con un profesorado que ejerce más intensamente su labor de orientación de la elección del tipo de secundaria superior que hacen los estudiantes y sus familias, y estableciendo más puentes de retorno a los estudios profesionales, aligerando las pruebas de acceso a los CFGM y reconociendo certificaciones profesionales obtenidas por vías no académicas. Esta ha sido la vía más transitada.

(B) La segunda es muy sencilla: consiste en recuperar el modelo de la LGE in toto, permitiendo a los no graduados cursar ciclos de grado medio.

(C) La tercera implica una ruptura con la tradición, al establecer una transición menos rígida (todo o nada) entre la secundaria inferior y la superior, de modo que el acceso a las diversas ramas del bachillerato y de la formación profesional dependa de haber conseguido créditos en determinadas asignaturas. Ello restaría relevancia académica y profesional al título de Graduado en ESO, otorgándose a las asignaturas específicas cursadas y las calificaciones obtenidas.

15. La tercera variante tiene la ventaja de poder combinarse con relativa facilidad con exámenes de fin de nivel centrados en determinadas asignaturas, que darían paso a las distintas orientaciones y ramas de la educación secundaria superior. Incluso en ausencia de esos exámenes, cualquier forma de transición más flexible y diversificada entre la secundaria inferior y la superior responsabilizaría más a los alumnos del curso de su carrera escolar, en la expectativa de que sus decisiones no necesariamente conducen, por la rigidez del sistema, al callejón sin salida de no obtener el Graduado en ESO.

VI. Conocimiento del inglés

16. En lo tocante al sistema de enseñanza, cabe mejorar notablemente la formación de los maestros, pues es en Primaria donde se fundamenta el dominio del inglés, aumentando la exigencia en la formación de los nuevos maestros, y obligando o incentivando a los ya

ejercientes a llevar a cabo cursos intensivos de cierta duración y obtener certificaciones externas de contar con un nivel alto de inglés.

17. Cabe incentivar también la contratación de licenciados en Filología Inglesa. Y sobre todo cabe aumentar la oferta de maestros (y profesores de secundaria) que dominan el inglés aprovechando la libertad de movimiento de trabajadores en la Unión Europea, contratando profesores de otros países, o fomentando el intercambio de maestros españoles y foráneos.

VII. Actividades artísticas

18. Conviene mejorar las prácticas artísticas o artesanales de los jóvenes españoles. Puede pensarse en planes de estudios más orientados al cultivo de las artes, lo cual no va necesariamente en detrimento de materias aparentemente más “útiles”. Cabría pensar en una intensificación de la política cultural de ayuntamientos y comunidades autónomas que apoya no tanto el disfrute de obras culturales como la práctica artística desde niños. Lo mismo cabría decir de las fundaciones y otros agentes del mecenazgo de la sociedad civil.

VIII. Familia

19. Lo principal es concentrar esfuerzos en las familias que más difícil tienen ocuparse con cierta intensidad de la educación de sus hijos: las de bajo nivel cultural, las monoparentales, las de los actuales inmigrantes... Los colegios habrán de detectar tempranamente los déficits familiares a este respecto, acercándose a esas familias desde un primer momento y con continuidad en el tiempo. Habrán de hacerlo en colaboración estrecha y habitual con especialistas en situaciones sociales desfavorables, como los asistentes sociales municipales (o de otros ámbitos administrativos) y las asociaciones de voluntarios.

IX. Profesores

20. En lo que respecta a la formación de los maestros, deben reforzarse algunos de los pasos dados recientemente: la carrera dura más, y en los planes de estudio se insiste algo más en las prácticas y en la investigación educativa. Con todo, debería aumentar la exigencia de esa formación, tanto sustantiva como metodológicamente.

21. La duda principal es si los maestros van a seguir reclutándose en el nivel bajo o medio-bajo de la distribución de capacidades o si podrá ascenderse en ese nivel. En la línea del modelo finlandés, podría explorarse el llevar a cabo pruebas de admisión en el grado más centradas en las materias de la carrera y en la vocación de maestro, y de un cierto nivel de exigencia.

22. A la vez, habría que contar con candidatos más cualificados, atraídos por el prestigio de la profesión y por poder desarrollarla en condiciones adecuadas, mejores que las actuales. Una mayor autonomía de los centros las facilitaría, y se beneficiarían de una rotación de plantillas baja, lo cual, en un marco institucional como el que proponemos, podría ser una palanca para desarrollos fructíferos semiespontáneos.

23. Lo mismo vale para los profesores de la secundaria pública. Los profesores de secundaria, en general, han de seguir mejorando su formación pedagógica, por lo que parece buena idea que para trabajar como profesor los graduados en Biológicas, Filología, Matemáticas y otras carreras

hayan de cursar un Máster centrado en su formación pedagógica, aunque todavía no podemos saber si será más efectivo que el actual curso anual dedicado a tal fin.

X. Bases de datos públicas

24. El Ministerio de Educación debería seguir el ejemplo de organismos e iniciativas internacionales como PISA, TIMSS, PIRLS o TALIS y permitir el acceso libre a sus bases de datos, con las garantías de anonimato de rigor. Es lo mínimo exigible en un país con una investigación educativa de carácter empírico que apenas empieza a despegar.

XI. Cultura

25. Bastantes de los cambios propuestos pueden contribuir indirectamente al desarrollo a medio y largo plazo de una cultura caracterizada por el cultivo de la inteligencia (incluyendo la dimensión artística), la confianza en uno mismo y la ecuanimidad en el trato con los demás, una reducida aversión al riesgo, la confianza generalizada en los demás, una corta distancia entre la ciudadanía y las elites políticas y económicas, y una gran amplitud de horizontes vitales.

26. Puede contribuir a ella el aumento del nivel educativo medio de los españoles, si es que se sigue produciendo. Y puede hacerlo el sistema de enseñanza resultante de nuestras propuestas, caracterizado por mayores dosis de libertad y responsabilidad en el comportamiento de los distintos actores, así como por las mayores facilidades para el trabajo profesional bien hecho, tanto individual como, especialmente, en cooperación con los demás.

27. No se trata de reformas pequeñas, sino que algunas son de calado y, digámoslo una vez más, se plantean a medio y largo plazo, por lo que requieren de gran perseverancia. Pero, al menos, las unas tienen que ver con las otras, y todas juntas apuntan, de manera coherente, a un sistema de enseñanza más libre y eficaz, y a la cultura apropiada para su sostenimiento.