



Número 6  
Noviembre 2013

# Dossier educativo

*La competencia en el sistema educativo y el condicionamiento en el acceso a los recursos*



# Sumario

**Presentación, 3**

**Qué y cómo evaluar  
el sistema educativo, 5**

**Rankings de escuelas.  
Problemas y dificultades, 8**

**Imposición de la educación segregada  
o diferenciada por sexos, 12**

**Referencias y materiales, 14**

*Coordinación: LUZ MARTÍNEZ TEN  
Contenidos: EVA MARTÍNEZ AMBITE  
Diseño: EVA MARTÍNEZ AMBITE*

# Presentación

Cuando los discursos sobre la calidad amenazan con diferenciar la oferta educativa substrayendo la educación de la esfera pública para situarla como un bien de consumo privado, se requiere reforzar la dimensión comunitaria y cívica de la escuela, revitalizando el modelo de gestión democrática de la educación, al tiempo que se articulan nuevas iniciativas y líneas de acción para lograr una «movilización educativa de la sociedad civil»,

José Antonio Marina.



La Lomce incentiva las clasificaciones y competencia entre centros educativos a partir de la publicación de listas de centros, alumnado y profesorado. Este es el hecho que trataremos de analizar.

Desde la trayectoria seguida en defensa y fortalecimiento de la escuela pública queremos expresar nuestra preocupación por las nuevas propuestas introducidas en el sistema educativo, no tan nuevas en determinados territorios como es el caso de la Comunidad de Madrid, dirigidas a la publicación de los resultados tras la celebración de pruebas externas, y la creación, a partir de este hecho, de los llamados “rankings” de centros educativos, y lo más grave, el condicionamiento de condicionar los recursos económicos a los resultados obtenidos, es decir, premiar a los que obtengan mejores resultados y por tanto limitar los medios a los que obtengan peores calificaciones.

Ante esta situación anunciada, queremos señalar por adelantado, que no estamos en contra de la evaluación y supervisión de los centros educativos, muy al contrario creemos en la necesidad de contar con información pública confiable y válida acerca del estado de nuestro sistema educativo y centros de enseñanza, por las siguientes razones:

- Consideramos que la disponibilidad de información sobre la situación educativa hace posible una mayor participación y da lugar a una implicación responsable y un mayor compromiso en la mejora de la educación, tanto de las

familias como de la comunidad en general. La educación es un bien social cuyo desarrollo requiere sociedades civiles bien informadas y dispuestas a participar en un marco democrático.

- Partimos de que es un derecho ciudadano conocer cómo se gastan los recursos públicos y qué objetivos se logran, además de cuáles son las áreas que requieren mejoras y transformaciones.
- La difusión de información, de forma sistemática y continua, contribuye a generar preocupación y presión ciudadana para transformar el sistema educativo. Por lo general, las instituciones y los sistemas difícilmente se transforman a sí mismos, si no existe algún tipo de presión externa. Sin dicha presión lo más probable es que los sistemas y las instituciones se burocraticen, desarrollen dinámicas autocomplacientes y se vuelvan prisioneros de sus propias rutinas, que poco espacio dejan al cambio y a la mejora.
- El personal docente también necesita conocer qué sucede en el sistema educativo del cual es protagonista, como forma de brindar herramientas para un ejercicio responsable de su autonomía y su profesionalidad. Si bien es cierto que cada docente tiene un conocimiento personal, directo e insustituible de la realidad educativa, también lo es el hecho de que dicho conocimiento es parcial y restringido al ámbito de actuación del docente. El compromiso con el cambio de la educación y de las propias prácticas requieren, además de dicho conocimiento, una base de información sobre el conjunto del sistema educativo que sea amplia, transparente, accesible, confiable y libre de manipulaciones políticas.

El problema, por tanto, no es si se debe evaluar o no a las escuelas como parte de la evaluación del sistema educativo, sino que el foco de la discusión está en cómo y para qué hacerlo, es decir, el fin al que se dirige y orienta dicha evaluación y, muy especialmente, el modo de hacerla.

# Qué y cómo se evalúa



Hace ya más de 50 años se iniciaron las evaluaciones nacionales estandarizadas de aprendizajes. Estados Unidos fue el país pionero en la evaluación de los centros y en la publicación de resultados por estados (no por escuela dado que está prohibido). Más tarde fue Chile el primer país en establecer un modelo de puntuación y publicación por cada escuela, a finales de la década de

los 80 y de la dictadura del general Pinochet.

En los orígenes de esta práctica se encuentra la influencia del pensamiento del economista Milton Friedman (Escuela de Chicago). Desde su perspectiva, el mejor modo de promover la **mejora del sistema educativo es hacerlo funcionar en base a mecanismos de mercado y de competencia entre las escuelas**. Para ello, son necesarias varias condiciones: a) que las familias puedan elegir libremente a qué escuela enviar a sus hijos; b) que, para poder hacerlo de manera apropiada, cuenten con información objetiva acerca de la calidad de las mismas; c) que los recursos de la escuelas dependan de la cantidad de alumnos que tienen, de modo que perder alumnos les signifique perder recursos (y viceversa).

En paralelo con lo anterior y bajo los efectos de la globalización, y de las profundas transformaciones y cambios culturales, tecnológicos y económicos, comenzó un proceso de presión para mejorar la calidad de la educación que se extendió a casi todos los países. Este proceso tuvo un origen principalmente económico, (la preocupación por la competitividad de las economías) tal y como parece ser la prioridad y preocupación actual; pero también se sustentó en preocupaciones ligadas a la lucha contra la pobreza y la desigualdad, así como al interés por la formación ciudadana y el fortalecimiento de las democracias. Estas distintas perspectivas confluyeron en generar en la

ciudadanía preocupación y demanda por mejorar la calidad de educación y se tradujo, durante la década de los 90, en un fortísimo crecimiento de las actividades de evaluación estandarizada<sup>1</sup> a nivel nacional e internacional. Dichas pruebas han tenido por objeto medir, a través de distintos exámenes al alumnado, lo que las autoridades consideran Competencias y Destrezas Indispensables en materias determinadas (matemáticas, lengua, dictado, lectura y conocimientos generales) y todas ellas han tenido una finalidad básicamente informativa tanto para el alumnado como para las autoridades de cada país.



<sup>1</sup> Principales estudios sobre la calidad del Sistema Educativo internacionales y regionales. PISA, TIMSS y SERCE



## Rankings de escuelas. Problemas y dificultades

En estos momentos, España, desde una clara filosofía mercantilista y utilitarista de los servicios públicos, a este movimiento de evaluación-publicación llevado a cabo en algunos países. Todo ello, a pesar de que no existe evidencia que confirme un impacto positivo de la divulgación de resultados escuela por escuela en el sistema educativo. Muy al contrario la evidencia empírica obtenida, a través de numerosos estudios en todo el mundo, muestra que dicha práctica conlleva la existencia de claros problemas políticos, técnicos y pedagógicos. Este si nos parece debe ser el debate a seguir, es decir, analizar y profundizar en los problemas que esta práctica genera:

**Estos rankings se presentan como medidas u ordenamientos de la calidad de la educación, sin más aclaraciones, cuando "calidad" es un concepto complejo y de carácter multidimensional.** No debería, por tanto, asociarse únicamente al nivel promedio de aprendizaje alcanzado por los estudiantes de una escuela o sistema educativo en una prueba de matemáticas y otra de lenguaje. Hay otra cantidad importante de factores que forman parte de la calidad educativa, que también deberían reportarse a las familias y a la sociedad, entre ellos; el contexto sociocultural de la escuela, su infraestructura y recursos didácticos, la disponibilidad y calidad de sus docentes, el



aprovechamiento del tiempo escolar, etc. Asimismo, hay otros objetivos educativos valiosos, como la formación cívica, que no deberían ignorarse como ocurre hasta el momento.

**La difusión de resultados escuela por escuela puede llevar a eximir de responsabilidad a las autoridades políticas.** Las familias deben controlar la calidad del servicio y las escuelas deben hacerse cargo de mejorar. Si bien lo anterior es una parte del fenómeno educativo, planteado en forma aislada puede esconder la también imprescindible responsabilidad de las autoridades públicas por las políticas e inversiones educativas, así como por el control de la calidad del servicio y la entrega de recursos y apoyos técnicos. En otras palabras, las familias no pueden reemplazar el rol de los sistemas de supervisión que en muchos países han dejado de funcionar debidamente.

Asimismo, colocar el problema de la mejora de la educación exclusivamente en el nivel del centro educativo y del aula, deja a cada escuela librada a sus posibilidades, que nunca son las mismas debido a los desiguales contextos. Quedan de lado las dimensiones de justicia, igualdad de oportunidades y equidad en la disponibilidad de infraestructura y recursos. No basta con establecer exigencias y presión sobre las escuelas, es necesario un esfuerzo similar y paralelo de apoyo en la creación de nuevas capacidades, tanto en materia de gestión como en materia pedagógica. Esta tarea es responsabilidad de las autoridades.

**Reducción de la enseñanza en función de las pruebas.** Colocar los resultados de pruebas estandarizadas en el centro de la escena educativa, sin otra información relativa a la calidad de las escuelas, puede tener como consecuencia una reducción de los contenidos a enseñar. El profesorado, en vez de considerar los intereses de sus alumnos/as, se enfoca en aquello que tiene más utilidad para lograr mejores resultados promedio en las pruebas. Una forma de elevar los promedios es mejorar los resultados de algunos alumnos, aquellos con más posibilidades. Esto puede ser más fácil y tener efectos más rápidos sobre los promedios, que trabajar con los alumnos que tienen más dificultades con el fin de asegurar a todos un nivel de desempeño aceptable. Según Hamilton, Stecher y Klein (2002), citado por Martínez Rizo (2005), el profesorado y los directivos escolares tienden a modificar



el tiempo dedicado a la enseñanza, priorizando los temas cubiertos por las pruebas porque de ello depende la imagen pública de la escuela y, en algunos casos, su remuneración y el avance en su carrera profesional. Focalizarse excesivamente en las áreas que serán evaluadas puede llevar a descuidar otros objetivos de la escuela que no serán evaluados, como la construcción de ciudadanía, la capacidad crítica del alumnado y la educación en valores, entre otros.

Así mismo, **si las pruebas no son suficientemente complejas en términos de los procesos cognitivos necesarios para resolver las actividades que proponen, se corre el riesgo de promover el fortalecimiento de las prácticas didácticas más tradicionales<sup>2</sup>**, aquellas que se dirigen a la memorización de informaciones y en la ejercitación mecánica de procedimientos y operaciones.

Otro aspecto a tener en cuenta es que **los rankings no consideran que a nivel de escuela los resultados son muy cambiantes**. Un centro puede obtener buenos resultados un año y no tan buenos en los siguientes, y viceversa. Esto depende de las características de cada grupo de estudiantes, entre otras cosas. La buena ubicación de una escuela y su ascenso en el ranking de un año para el otro, produce la ilusión de una gran mejora educativa, cuando en realidad no es así. El cambio de posición es percibido e interpretado por el público como un gran avance que tiene que difundirse y, en base al cual, hasta se puede realizar una campaña de marketing promoviendo una escuela.

**Los promedios brutos, sin consideración del contexto sociocultural, constituyen comparaciones injustas para las escuelas y docentes que trabajan con las poblaciones más desfavorecidas<sup>3</sup>**. Incluso en países

<sup>2</sup> Un estudio reciente realizado en ocho países latinoamericanos muestra que las pruebas externas pueden tener efectos positivos sobre las prácticas de los docentes cuando son suficientemente complejas, cuando sus marcos conceptuales son explicados a los maestros y cuando el contexto de aplicación no es amenazador para el docente. En estos casos, el maestro puede aprender sobre nuevas formas de evaluar en el aula. Sin embargo, cuando las pruebas tienen consecuencias fuertes, como la publicación de los resultados, se verifica una mayor tendencia a usar las pruebas externas para entrenar a los alumnos para la siguiente aplicación (RAVELA 2010).

<sup>3</sup> Es, por otro lado, un aspecto en que abunda la evidencia empírica (véanse los resultados de PISA, TIMSS y SERCE, por mencionar los principales estudios internacionales y regionales).

con mayor defensa de los rankings, como el Reino Unido y los Estados Unidos, hace ya bastante tiempo que han abandonado la práctica de hacerlos sobre la base de puntuaciones brutas y han pasado a tomar como medida de la efectividad de la escuela lo que se denomina “valor agregado”. Con esta expresión se designa a diversas formas de medir lo que la escuela aporta al aprendizaje de sus estudiantes, controlando los puntos de partida diferentes en que pueden estar, tanto en el plano académico como en el sociocultural. Para ellos se suelen realizar dos mediciones, una inicial y otra final, y, simultáneamente, controlar el efecto del contexto social y otros factores externos que inciden fuertemente sobre los aprendizajes de los alumnos. Esto no implica, en absoluto, establecer expectativas diferentes para el aprendizaje de los estudiantes según su origen social. Si implica tener en cuenta, a la hora de formular valoraciones sobre la calidad de las escuelas, el contexto sociocultural en el que desarrollan su labor.

Además de todos estos problemas señalados, encontramos que, finalmente, la publicación de resultados no es un elemento decisivo en la elección de escuela, por parte de los padres. En este sentido nos parece especialmente revelador lo que ponen de manifiesto estudios realizados en Chile (ELACQUA & FÁBREGA 2004, OCDE 2004). Dichos estudios muestran que, en general, quiénes más hacen uso de la posibilidad de elección son aquellos padres de mejor situación económica (porque pueden trasladar a sus hijos hasta un centro educativo distante de su domicilio) y mejor nivel cultural (porque pueden acceder a más información sobre los centros educativos). Así mismo, aún cuando las familias de mejor posición económica tienen mayor conocimiento de los resultados, casi no los toman en cuenta a la hora de elegir escuela para sus hijos. Deciden en función de otros criterios, tales como opciones de tipo religioso o el tipo de compañeros que tendrán sus hijos e hijas (estatus social). Para las familias de sectores populares, en cambio, la razón principal para “elegir” una escuela es la cercanía del hogar.

Por tanto, si los estudios e investigaciones nos dicen claramente que la publicación de resultados por escuela, no solo, no asegura la calidad y mejora del sistema, sino que por el contrario genera problemas de

diversa índole que agrandan las brechas educativas entre los sectores acomodados y los desfavorecidos, nos preguntamos ¿Por qué el Gobierno propuso (ya en su programa electoral) y se propone, en estos momentos, adoptar tales medidas? Como respuesta, consideramos que es clara la intención; el fin no es la mejora de la calidad como nos cuentan, sino impregnar la educación como otras tantas esferas sociales por las ideas neoliberales, es decir, reducir a la mínima expresión la esfera de influencia del estado y dejar a los individuos actuar, tomando decisiones en base a la oferta y demanda. Como consecuencia de ello, el objetivo no es otro que "desmantelar" los servicios públicos y fomentar un modelo de **escuela privada y elitista**.



elroto.elpais@gmail.com

# Imposición de la educación segregada o diferenciada por sexos

*La separación de los niños y las niñas en las escuelas sólo consigue mantener los estereotipos y refuerza conductas sexistas. Las diferencias cerebrales entre los sexos y los éxitos en las notas académicas no justifican que la educación diferenciada sea mejor. Por el contrario, las desventajas se hacen insalvables en el ámbito social. Por ello, se sostiene que la educación en la heterogeneidad (cualquiera que sea la razón para la diversidad) es beneficiosa, al tratarse de la heterogeneidad que encontrarán los futuros adultos en la vida diaria. Cuando nuestra sociedad optó por la coeducación lo hizo, sobre todo, porque entendió que para construir la igualdad entre hombres y mujeres era preciso convivir y superar a través del conocimiento mutuo y el respeto la tradicional segregación por espacios y actividades que lleva a reproducir el sexismo, u otras formas de discriminación como el racismo, la xenofobia, la homofobia, ...*

*No hay ninguna razón científica que demuestre que ese modelo es beneficioso. Por el contrario, tal y como manifiesta la investigación científica y la mayor parte de los expertos en educación y pedagogía las diferencias cognitivas entre hombres y mujeres, tan esgrimidas por los defensores de la educación diferenciada por sexo, no son superiores a las que existen en relación con cualquier otro grupo en una sociedad cada vez más diversa, por lo que la educación separada por sexos sería igual de retrógrada y discriminatoria que tener escuelas para inmigrantes, para hijos de familias monoparentales, para discapacitados, para escolares con bajo rendimiento, o con elevado rendimiento, (algo que empieza ya a plantearse, no sea que vayamos a "desaprovechar" posibles "genios" para el futuro).*



Debería llamarnos la atención el hecho de que poco a poco se nos va introduciendo el principio de segregación, tan contrario al pensamiento, a la lógica y a la normativa vigente dirigida hacia un modelo de integración social. Hoy se justifica la separación por sexos, en base a las diferencias en el "desarrollo madurativo", lo cual es lo mismo que decir que los separa por sus capacidades, (en pos de conseguir una homogeneidad en el aula). Mañana quizá se justifique la separación entre listos y tontos, después, aquellos con una "familia normal" o con otras "agrupaciones" (familias monoparentales, padres/madres homosexuales, segundas familias tras separaciones o divorcios, etc.), nacionales y extranjeros (no comunitarios)... Deberíamos tener cuidado con quienes quieren segregar, no sólo el proceso de aprendizaje de nuestros niños y niñas, sino los contenidos, los valores, la posición ... de los futuros ciudadanos y ciudadanas.



## Materiales disponibles.



**Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela**

<http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1234>

**Segregar no es educar: Carta a los presidentes y presidentas de las AMPAS del Foro de Vida Independiente**

<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article2918>

**Educación Intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar**

<http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article5011>



**Género e interculturalidad: educar para la igualdad**

<http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article4417>