

**LA AGENDA POLÍTICA CONTRA EL ABANDONO
ESCOLAR PREMATURO EN ESPAÑA: LA LOMCE
CONTRA LAS EVIDENCIAS INTERNACIONALES**

/

**THE SPANISH' POLITICAL AGENDA AGAINST EARLY
SCHOOL LEAVING: LOMCE AGAINST INTERNATIONAL
EVIDENCES**

Aina Tarabini, Alejandro Montes

*Grupo de Investigación en Globalización, Educación y Política Social
(geps-uab.cat)*

Departamento de Sociología

Universidad Autónoma de Barcelona

Aina.tarabini@uab.cat / Alejandro.montes@uab.cat

Resumen

La lucha contra el Abandono Escolar Prematuro (AEP) constituye un punto central de la agenda de política educativa española. De hecho, uno de los objetivos de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es reducir los elevados niveles de AEP de nuestro país y mejorar los resultados globales del sistema educativo español. El objetivo del artículo es demostrar, a partir de evidencias científicas internacionales, que las propuestas de la LOMCE encaminadas a reducir el AEP no sólo representan un riesgo crucial para la equidad de nuestro sistema educativo, sino que además no suponen una mejora en términos de eficiencia y calidad. El análisis se realiza a partir de una

evaluación sistemática de tres grandes aspectos de la Ley: los itinerarios prematuros; el foco en el rendimiento académico; y la omisión de las estrategias preventivas para hacer frente al abandono escolar.

Palabras clave: abandono escolar prematuro; equidad educativa; éxito educativo; política educativa; itinerarios; LOMCE

Abstract: Combating Early School Leaving (ESL) is a central item of the Spanish educational political agenda. In fact, one of the main objectives of the current Educational Law (Organic Law for the Improvement of the Quality of Education-LOMCE) is to reduce the high levels of ESL and to improve the global results of the Spanish educational system. The aim of the article is to prove, based on international scientific evidence, that the new Law's proposals addressed to reduce ESL represent a key risk in terms of educational equity and also in terms of educational efficiency and quality. The analysis is based on a systematic evaluation of three aspects of the Law: the early tracking; the focus on academic achievement; and the omission of preventive strategies to tackle ESL.

Key words: early school leaving; educational equity; educational success; education policies; tracking; LOMCE

Introducción

La aprobación en el año 2013 de la controvertida Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) supone un punto de inflexión en la definición de la agenda política española de lucha contra el Abandono Escolar Prematuro (AEP). Tal como se afirma explícitamente en el redactado de la Ley, “la lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar la reforma” (Ministerio de Educación, 2013: 97859).

En este contexto, el objetivo del artículo es mostrar que las propuestas de la LOMCE encaminadas a reducir el AEP no sólo representan un riesgo crucial para la equidad de nuestro sistema educativo, sino que además no suponen una

mejora global en términos de eficiencia y calidad educativa. El artículo se centra en tres aspectos cruciales de la LOMCE y evalúa sus impactos a la luz de las evidencias científicas internacionales: los itinerarios prematuros y la creación de vías de segunda oportunidad; el foco en el rendimiento académico de los estudiantes como medida del éxito escolar; y la omisión de las estrategias preventivas para hacer frente al AEP. Cada uno de los apartados del artículo se ocupa de una de estas cuestiones. En las conclusiones presentamos una reflexión global sobre las omisiones de la agenda de política educativa española en la lucha contra el AEP.

Itinerarios diferenciados y vías de segunda oportunidad: en contra de la evidencia internacional

Uno de los ámbitos centrales de reforma que introduce la LOMCE con el objetivo de reducir el elevado nivel de AEP de nuestro país¹, se vincula con la estructura de la educación secundaria obligatoria (ESO). De hecho, la nueva Ley educativa introduce diversos cambios en los objetivos y funciones de la ESO que modifican de forma substancial el carácter comprensivo de la misma. Bajo el supuesto de que la “rigidez” del sistema comprensivo es una de las causas fundamentales del AEP, la LOMCE opta por un modelo mucho más “flexible” que teóricamente debe ser capaz de adaptarse a las necesidades, aspiraciones y habilidades de todos los estudiantes. Bajo esta supuesta flexibilidad, sin embargo, los cambios que introduce la Ley conducen a una segregación prematura de los estudiantes en vías diferenciadas que no sólo van en contra de las principales evidencias internacionales en este campo sino que además generan oportunidades educativas ampliamente diferentes y desiguales para los estudiantes.

Los cambios que introduce la LOMCE durante la ESO se pueden resumir en tres grandes aspectos: los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), la Formación Profesional Básica (FPB) y la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional a 4º de ESO. Según se

¹ Según los últimos datos de EUROSTAT, la tasa de AEP española representaba, en 2013, el 23,6% de la población de 18 a 24 años, situándose muy lejos de la meta europea establecida para nuestro país: a saber, 15% para el año 2020.

afirma desde el Ministerio, dichos cambios se basan en las recomendaciones de organismos internacionales y en el ejemplo de buenas prácticas internacionales. Un análisis detallado de las mismas, sin embargo, muestra una selección claramente estratégica e intencionada de dichas evidencias, que se articula a favor de unos intereses político-ideológicos determinados (Bonal y Tarabini, 2013). De hecho, la evidencia internacional se sitúa precisamente en el polo opuesto de lo que defiende la LOMCE: los itinerarios diferenciados y las vías de segunda oportunidad no sólo suponen el fin de la igualdad de oportunidades en educación, sino que además no hay suficiente evidencia empírica para afirmar que tales medidas de política educativa conduzcan a una mejora de la tal ansiada “calidad” de sistema educativo. Veámoslo.

En primer lugar, la LOMCE sustituye los antiguos Programas de Diversificación Curricular (DC) establecidos por la LOE por los denominados Programas de Mejora del Rendimiento y del Aprendizaje (PMAR). Dichos programas, del mismo modo que la antigua DC, están dirigidos a alumnos que presentan dificultades generalizadas de aprendizaje y funcionan a partir de una organización curricular y metodológica diferente a la ordinaria. La principal diferencia respecto a los programas anteriores, sin embargo, es el avance de la edad a partir de la cual los alumnos pueden participar en los mismos: si bien los programas de DC establecidos por la LOE empezaban en 3º de ESO, los PMAR se inician en 2º. En concreto, se dirigen a aquellos alumnos que hayan repetido al menos un curso durante su trayectoria educativa y que una vez cursado 1º de ESO “no estén en condiciones” de promocionar. Con los nuevos programas, por tanto, sólo se garantiza la comprensividad del sistema durante el primer curso de ESO y se abre la puerta a las agrupaciones diferenciadas por nivel a edades avanzadas, con los consecuentes impactos sobre las desigualdades educativas que la literatura científica especializada se ha encargado de demostrar (Van Houtte, et al 2013).

En segundo lugar, la LOMCE sustituye los Programas de Calificación Profesional Inicial (PCPI) establecidos también por la LOE por la nueva Formación Profesional Básica (FPB). Los PCPI iban dirigidos al alumnado mayor de 15 años que se preveía que no conseguiría el graduado de la ESO por la vía

ordinaria y estaban compuestos por tres módulos: uno orientado a la adquisición de competencias profesionales; otro orientado a la adquisición de competencias generales básicas; y el último, de carácter voluntario, dirigido a la obtención del graduado de la ESO. De este modo, evitaban convertirse en una vía muerta y solucionaban los problemas que, en este sentido, se derivaban de los antiguos programas de Garantía Social iniciados con la LOGSE. La nueva FPB, en cambio, introduce dos cambios sustanciales respecto a sus precedentes: en primer lugar, anticipa la edad de inicio de los mismos y, en segundo lugar, elimina la posibilidad de obtener de forma directa el graduado de la ESO.

Así, la FPB está dirigida a alumnos que después de cursar el primer ciclo de ESO (que con la LOMCE incluye los tres primeros cursos de la misma) no estén en condiciones de promocionar a 4º. Asimismo, existe la posibilidad de incluir de “forma excepcional” al alumnado de 2º que tampoco esté en condiciones de promocionar. De nuevo, pues, se anticipa la edad a partir de la cual se crean vías diferenciadas para los alumnos, estableciendo –en este caso- dos vías claramente paralelas dentro del sistema. Es más, la nueva FPB elimina el módulo orientado a la obtención del graduado de ESO y condiciona la obtención del título a la aprobación de la prueba general de reválida establecida a final de 4º de ESO. La carga curricular de la FPB, sin embargo, es tan baja que los alumnos que la hayan cursado difícilmente podrán aprobar la reválida, imposibilitando –a la práctica- la obtención del graduado (Tarabini, *et al.* 2015, en prensa).

Ahora bien, a pesar de que la FPB no da acceso directo al graduado de ESO sí que da acceso a los Grados Medios de Formación Profesional, hecho que implica acabar con uno de los mayores éxitos que supuso la LOGSE: el fin de la doble titulación al finalizar la educación básica. Esta doble vía (a saber: graduado escolar para acceder a bachillerato versus certificado de escolaridad para acceder a formación profesional) establecía una diferencias fundamentales entre la opción académica y la profesional, por lo que respecta a su prestigio social, que la LOGSE quiso combatir exigiendo los mismos requisitos de acceso (el graduado de ESO) para acceder a ambos tipos de formación. La FPB, pues, nos retorna a un momento pre-democracia en el cual para acceder a la Formación Profesional de Grado Medio no era necesario el graduado. Sin duda, este hecho cuestiona los

avances para la dignificación de la Formación Profesional que, con muchos esfuerzos, se han llevado a cabo durante las últimas décadas en nuestro país y, tal como afirma Nogués (2014) consolida la formación profesional como una “vía de segunda” orientada a los “menos capaces”.

Es más, de forma sorprendente dada la tendencia del Ministro Wert a legitimar la reforma en base a supuestas recomendaciones internacionales, la FPB va en contra de toda la evidencia internacional existente en este campo. La propia OCDE (2012) alerta sobre los peligros de las vías de segunda oportunidad, sobre todo cuando se articulan como callejones sin salida, como es el caso de la FPB. Así mismo, el informe de la OCDE no duda en señalar que las vías de segunda oportunidad representan un riesgo claro para la igualdad de oportunidades y la equidad educativa en la medida que tienden a concentrar al alumnado proveniente de niveles socioeconómicos más bajos. En este sentido, dicha institución recomienda -entre otras medidas- mejorar la calidad de la formación profesional, haciendo que ambas vías educativas (la académica y la profesional) tengan el mismo valor, prestigio y reconocimiento y reforzar los mecanismos de transición entre vías académicas y profesionales, eliminando las vías muertas. Justo lo contrario de lo que establece la LOMCE con la FPB.

De hecho, podemos afirmar, que la lógica del Partido Popular para acabar con el AEP a través de la FPB se basa fundamentalmente en un “juego de ingeniería estadística” del que no hay precedentes en nuestro país (Bolívar, 2013). Hay que tener en base a la terminología internacional normalizada de educación (CINE), las personas que acaban educación secundaria inferior computan como tituladas en la categoría CINE 2, mientras que aquellas que obtienen educación secundaria superior (bachillerato o formación profesional) computan como CINE 3. Pues bien, los alumnos que obtengan el título de la FPB computarán, a nivel estadístico, como titulados CINE 3, del mismo modo que los titulados de Bachillerato o de Grado Medio, a pesar de que su nivel de formación no tiene nada que ver con los dos anteriores. De este modo, estos alumnos dejarán de contar en las estadísticas de AEP y el estado español conseguirá de forma automática las metas establecidas en la estrategia Europea de Educación y Formación 2020. Se trata, sin duda, de un maquillaje estadístico que lejos de

mejorar los aprendizajes y competencias de los estudiantes se orienta a mejorar la posición ocupada por el sistema educativo español en los rankings internacionales. De lo que se trata es de mejorar los resultados aunque sea con la separación, exclusión y segregación de aquel alumnado que presenta mas dificultades.

El tercer cambio que introduce la LOMCE en relación a la comprensividad de la educación secundaria es la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional a 4º de ESO. De hecho, 4º de ESO se convierte en un curso de carácter propedéutico con dos trayectorias claramente diferenciadas: la de enseñanzas académicas, que da acceso al Bachillerato, y la de enseñanzas profesionalizadoras, que da acceso a Formación Profesional. Según el Ministerio, las flexibilización de trayectorias escolares y los itinerarios diferenciados son la base para desarrollar el “talento” propio de cada estudiante, estableciendo un “sistema capaz de encaminar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades” (Ministerio de Educación, 2013: 97858). Desde esta perspectiva, se omite claramente la base social que se esconde bajo el desarrollo de unos u otros talentos y la elección de unos itinerarios se concibe exclusivamente como una estrategia individual y racional no influenciada por ningún elemento social y/o institucional.

Con la introducción de dichos itinerarios, pues, el Ministerio vuelve a omitir las recomendaciones y resultados de investigaciones internacionales de prestigio que indican que los itinerarios prematuros son una fuente clave de desigualdad educativa. De hecho, la investigación existente tanto a nivel español como internacional (Bernardi y Requena, 2010; Gamoran, 2009; González, 2002; Van Houtte, et al 2013) muestra claramente que la elección de itinerarios no es independiente del origen social de los estudiantes y que, cuanto más prematura es la anticipación de los mismos, mayor es la reproducción de los condicionantes de origen. Más aún, dichos autores indican que avanzar los itinerarios y las elecciones educativas no sólo no conduce a una mejora de la equidad sino que, además, tampoco conduce a una mejora de la eficacia y la calidad del sistema.

Así pues, por más que el Ministro Wert distorsione la realidad asegurando que éste es el modelo que funciona, la investigación internacional señala que los sistemas más diferenciados internamente no son los que generan mejor rendimiento y sí, en cambio, los que producen mayores niveles de desigualdad. Es más, los informes de la OCDE (2012) y de la propia Comisión Europea (2013) –organismos ambos citados recurrentemente por el Ministro para justificar la necesidad de la Ley- apuntan hacia esta dirección. Sin ir más lejos, los datos PISA confirman que los países con mayor diferenciación interna son los que presentan mayor desigualdad en el rendimiento obtenido por los estudiantes y que, en cambio, no generan mejoras significativas en los resultados globales del sistema (Hanushek y Woessmann, 2006). Además, los itinerarios prematuros generan un círculo vicioso del que es difícil salir. A saber, el profesorado tiene menores expectativas en relación a los estudiantes asignados a itinerarios menos exigentes académicamente, hecho que se traduce en menores expectativas por parte de los estudiantes que, a su vez, generan un rendimiento aún más bajo (Gamoran, 2004). Por si fuera poco, el profesorado más experimentado y capacitado tiende a ser asignado a las vías “consideradas superiores” (Oakes, 2005). Otras deficiencias de la selección académica prematura, señaladas por la literatura internacional, incluyen la asignación inexacta de los estudiantes a las diferentes vías e itinerarios, así como los efectos negativos derivados de la irreversibilidad de los itinerarios asignados. En este sentido, no podemos olvidar –tal como hemos señalado anteriormente- que los estudiantes de origen socioeconómico más bajo, así como los de origen extranjero son los que se ven más afectados por la selección académica, al estar sobre-representados en los itinerarios menos académicos y valorados. Este hecho, conduce, sin duda, a una ampliación de las desigualdades social de partida.

En definitiva, si bien la LOMCE pretende acabar con la comprensividad de la ESO como vía para disminuir el abandono escolar, la OCDE es clara al señalar justamente lo contrario: “la selección prematura de los estudiantes debería posponerse a la educación secundaria superior, reforzando la educación comprensiva [en la educación secundaria inferior u obligatoria] (OCDE, 2012: 10)

El mantra del rendimiento frente a la omisión del vínculo y la adhesión escolar

Otro de los cambios que introduce la LOMCE con el objetivo de luchar contra el AEP y mejorar los resultados globales del sistema educativo español se vincula con el refuerzo de los conocimientos instrumentales de los estudiantes. Así, algunos cambios curriculares introducidos por la Ley como la distinción entre asignaturas troncales, específicas y de libre configuración, la supresión de la Educación para la Ciudadanía, la pérdida de centralidad de asignaturas como música y plástica o la desaparición de los ciclos educativos en educación primaria para volver a los antiguos cursos, muestran la centralidad que se atribuye a la dimensión instrumental del aprendizaje. Dicho enfoque se complementa con la introducción de numerosas pruebas de evaluación durante las diferentes etapas de la trayectoria educativa, que, tal como señala Bonal (2014), representan un intento claro de consolidar en España el *back to basics* (o el énfasis en el conocimiento instrumental) que caracterizó la “modernización conservadora” del sistema educativo del Reino Unido bajo el gobierno de Margaret Thatcher.

De hecho, el articulado de la Ley no duda en apuntar nuevamente a la evidencia internacional como base de legitimación de sus propuestas de cambio en este ámbito: “los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales (...) el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo (...) y el incentivo del esfuerzo (Ministerio de educación, 2013: 97862).

Así pues, uno de los elementos centrales en la consolidación del *back to basics* que representa la LOMCE es el establecimiento de pruebas estandarizadas por parte del Gobierno Central (previa consulta con las Comunidades Autónomas) en diversos momentos del proceso de escolarización. En educación primaria, las pruebas se realizan en 3º y 6º curso. Mientras que en educación secundaria se establecen en 4º de ESO y 2º de Bachillerato; en este caso, además, las pruebas funcionan como reválidas ya que es necesario

aprobarlas para obtener el graduado de ESO y de Bachillerato respectivamente. Según afirma la ley, “las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo. Veinte países de la OCDE realizan a sus alumnos y alumnas pruebas de esta naturaleza y las evidencias indican que su implantación tiene un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora de acuerdo con los criterios de PISA (Ministerio de Educación, 2013: 97863). Sin embargo, tanto la OCDE (2012) como la UNESCO (2015) han denunciado que el establecimiento de pruebas al final del ciclo educativo perjudica a aquellos alumnos más desfavorecidos y dificulta el carácter inclusivo del proceso educativo. De hecho, el establecimiento de pruebas estandarizadas no sólo condiciona el tipo de prácticas pedagógicas desarrolladas por los centros, fomentando el conocido *teaching to test*, sino que además reproduce las desigualdades sociales en educación, en la medida en que perjudica a los grupos sociales más desfavorecidos (Au, 2009).

Por otra parte, hay que tener en cuenta que si bien el Ministro Wert ha afirmado en diversas ocasiones que las elevadas tasas de repetición que caracterizan al sistema educativo español son una de las principales debilidades de nuestro sistema que, además, generan un elevado e innecesario gasto educativo, en realidad la LOMCE no introduce cambios sustanciales en relación a la repetición y promoción de curso con respecto a lo que proponía la LOE. De hecho, organismos internacionales como la Comisión Europea (2008), la UNESCO (2012) o la OCDE (2010, 2012) han alertado en numerosas ocasiones sobre los efectos económicos y sociales de las elevadas tasas de repetición españolas, que afectan a más de un 30% de la población estudiantil, y han señalado, además, que la repetición repercute especialmente sobre el alumnado de contextos socioeconómicos desfavorecidos, siendo un elemento clave de inequidad educativa. En este sentido, la alternativa que propone la OCDE (2012), por ejemplo, es la implantación de sistemas de evaluación continuos y globalizados que garanticen un apoyo regular, temprano y sostenido a los estudiantes. Desde nuestro punto de vista, los modelos de evaluación que propone la LOMCE van justo en la dirección opuesta. Es más, la LOMCE no introduce mecanismos específicos para reducir de forma estructural las elevadas tasas de repetición del sistema educativo español ni tampoco se cuestiona de

forma global la cultura de la repetición existente en nuestro país. Estas omisiones cobran aún más relevancia si tenemos en cuenta que los alumnos que hay repetido curso son precisamente los que tienen más riesgo de AEP (Field, et al 2007; Jimerson et al., 2002; Mena et al., 2010; Rumberger y Lim, 2008). Así pues, difícilmente se puede entender que una Ley orientada a reducir de forma significativa los porcentajes de AEP de nuestro país no modifique en absoluto los mecanismos y las lógicas de la repetición escolar.

Finalmente, la literatura especializada en el campo del AEP tanto a nivel español (Enguita et al 2010; Escudero, 2005; Tarabini, et al 2015) como internacional (Van Houtte y Van Maele, 2012) no duda en señalar que para fomentar el éxito escolar es fundamental ir más allá de la dimensión instrumental del aprendizaje, centrándose precisamente en aspectos que permitan reforzar el vínculo y la adhesión de los estudiantes con el proceso educativo. Así pues, frente a la obsesión de la LOMCE con el rendimiento, la investigación internacional defiende la importancia de aquellas medidas de política educativa que permitan reforzar el sentido de pertinencia de los estudiantes hacia sus centros educativos; la confianza en sus posibilidades de éxito; el vínculo afectivo con el profesorado; y así sucesivamente. En palabras de Juan Carlos Tedesco (2004), se trata de reforzar las políticas de subjetividad. Es decir, aquellas políticas que, tal como señala Bonal (2012: 7), “desplazan la atención desde el curriculum, la pedagogía o la organización escolar hacia el individuo como sujeto” y que, por tanto, implican estructurar la intervención educativa a partir de los elementos subjetivos que conducen al abandono escolar. Elementos que, en muchas ocasiones, no son de tipo puramente instrumentales sino precisamente afectivo, expresivo y relacional. Desde nuestro punto de vista, la cultura de evaluación que introduce la LOMCE va justamente en la dirección opuesta ya que reduce el éxito y la calidad educativa a una cuestión vinculada exclusivamente con el rendimiento escolar.

¿Dónde queda la prevención del AEP en la LOMCE?

Desde la creación del Marco de Políticas Públicas contra el AEP por parte de la Comisión Europea (2011) y el Consejo Europeo (2011) se ha establecido un consenso internacional sobre la necesidad de abordar dicho fenómeno a partir de

un enfoque multidimensional que integre políticas de prevención, intervención y recuperación (ECER, 2010; Comisión Europea, 2011, 2013a, 2014). Las políticas de prevención, en particular, son aquellas que se orientan a evitar las condiciones que conducen al surgimiento del AEP e incluyen una amplia gama de medidas que abarcaban desde el refuerzo de la educación infantil hasta la lucha contra la segregación escolar, pasando por el fomento de la participación familiar en la escuela (Rambla y Fontdevila, 2015). De nuevo, la LOMCE da la espalda a las evidencias internacionales introduciendo cambios que reducen la educación infantil a su dimensión puramente asistencial, promueven la competición escolar y limitan de forma estructural las vías de participación organizada de las familias en la vida de los centros educativos. En este apartado nos centraremos en los potenciales efectos sobre el AEP de los dos primeros aspectos señalados.

En primer lugar, y por lo que se refiere a la educación infantil, hay que señalar que el primer ciclo de la misma (que va de los 0 a los 3 años de edad) está totalmente ausente del redactado de la Ley. A pesar de ello el Ministro Wert ha hecho diversas declaraciones públicas que muestran su concepción claramente asistencial de esta etapa educativa. Así, por ejemplo, en la comparecencia que realizó ante la Comisión de Educación del Congreso el 31 de Enero de 2012 afirmó explícitamente que el objetivo del primer ciclo de educación infantil era la conciliación. Tal como afirmaba el Ministro Wert en aquella ocasión: “Se lo voy a decir con toda franqueza, yo creo que eso no es educación, es básicamente conciliación. El proceso de 0 a 3 años es un proceso importante, pero partiendo de la realidad de que esencialmente no es parte del proceso educativo (...) el proceso educativo propiamente dicho empieza a los 3 años” (Wert, 2012).

Estas declaraciones contradicen, sin duda alguna, la evidencia internacional que desde hace años viene señalando los efectos positivos de la educación de la primera infancia en clave de equidad e igualdad de oportunidades educativas. Es más, sorprende enormemente que una Ley uno de los objetivos de la cuál es luchar contra el AEP no recoja las evidencias internacionales que apuntan precisamente a los impactos positivos de la educación infantil sobre la reducción de los riesgos de fracaso y abandono escolar futuro (NESSE, 2010;

OCDE, 2011; Comisión Europea, 2011, 2013a) Tal como señala el reciente informe de la Comisión Europea (2013b), el aumento de la participación en la educación y cuidado de la primera infancia favorece el éxito de la futura carrera escolar, siendo especialmente claros sus efectos en los entornos más desfavorecidos y, por tanto, sobre los jóvenes más desaventajados en términos socioeconómicos.

En segundo lugar, y por lo que se refiere a la segregación escolar, el prestigioso informe de la NESSE (2010) es claro en señalar la importancia de las políticas orientadas a combatir la segregación escolar y a generar una composición social más equilibrada entre los centros educativos como política preventiva clave en la lucha contra el AEP. Así, partiendo del reconocimiento del efecto que genera la composición social de los centros sobre los resultados educativos de sus estudiantes y, por ende, sobre su riesgo de abandono escolar, se plantea la necesidad de reformas educativas estructurales orientadas a disminuir el grado de segregación socioeconómica entre escuelas y las concentraciones de riesgos de AEP (NESSE, 2010: 37). Asimismo, el informe de la Comisión Europea (2014) sobre abandono escolar afirma que la composición social heterogénea de los centros representa un beneficio para todos los estudiantes y, en particular, para aquellos de menor estatus socioeconómico familiar. Es más, la segregación escolar, según indica este organismo internacional, es perjudicial tanto para incrementar los resultados educativos de un determinado sistema educativo como para reducir los índices de abandono escolar (Comisión Europea, 2014: 45).

La LOMCE, sin embargo, parece ir en la dirección contraria. La introducción de mecanismos de mercado en los procesos de asignación de plazas escolares y de planificación de la oferta educativa son, desde nuestro punto de vista, uno de los elementos centrales de este proceso. Lo que marca el espíritu de la LOMCE es la competencia entre centros y no la igualdad de condiciones entre los mismos. Hay que tener en cuenta que, en base a la LOE, el Estado tenía la obligación de garantizar una oferta suficiente de plazas públicas en los niveles obligatorios. De este modo, la planificación educativa se establecía en base al principio de satisfacción de necesidades educativas y, por tanto, consideraba al

sistema concertado como subsidiario al sistema de provisión pública. Con la LOMCE, sin embargo, se alteran sustancialmente estos principios ya que el adjetivo “público” desaparece de los requisitos de provisión educativa. Con la nueva Ley, el Estado sólo tiene que garantizar plazas suficientes, abriendo claramente la posibilidad de planificar la oferta en base al comportamiento de la demanda. Este cambio en el modelo de planificación educativa pone claramente en cuestión la garantía de la igualdad de oportunidades educativas. Es más, el artículo 84 de la Ley introduce la posibilidad de que algunos centros realicen acciones de fomento de la “calidad educativa” o que tengan una especialización curricular en base a la cual puedan reservar un 20% de las plazas en base a criterios de “rendimiento académico”. Estas medidas, por tanto, abren claramente las posibilidades de selección de estudiantes por parte de los centros y, consecuentemente, refuerzan los mecanismos y dinámicas de segregación escolar.

Justo de forma contraria a las propuestas de la LOMCE, la OCDE (2012) afirma que para prevenir el AEP y fomentar el incremento de la educación secundaria superior es fundamental la administración de mecanismos de elección escolar que eviten la segregación y el aumento de la desigualdad y la realización de estrategias de financiación que respondan a las necesidades específicas de escuela y alumnado. Así, la OCDE apuesta explícitamente por programas de elección escolar controlada o limitada, introduciendo elementos de equidad, con el objetivo de asegurar distribuciones más equilibradas de los estudiantes que eviten, precisamente, la selección “de los mejores” por parte de las “mejores” escuelas. En esta línea, apuesta por la inclusión de incentivos financieros a las escuelas para que matriculen a alumnado de bajo rendimiento y de estatus socioeconómico desfavorecido. Nada más lejos que las acciones orientadas a fomentar la competitividad entre centros previstas por la Ley Wert.

Conclusiones

El análisis desarrollado en este artículo pone de manifiesto que la agenda de política educativa que establece la LOMCE para luchar contra el AEP es claramente limitada y que además se basa en una selección estratégica e

instrumental de las evidencias internacionales para legitimar una reforma con un claro talante neo-conservador y neoliberal. Las principales omisiones que incluye la Ley, en este sentido, son las siguientes:

En primer lugar, se omiten todas aquellas evidencias que demuestran que los itinerarios educativos prematuros no sólo reproducen las desigualdades sociales de partida sino que además son poco efectivos para aumentar la calidad y la eficiencia del sistema educativo. Evidencias que, además, han sido señaladas por organismos internacionales tales como la Comisión Europea o la OCDE. No hay duda de que la introducción de itinerarios educativos y de vías de segunda oportunidad tiene por objetivo reducir, de forma automática, los índices de AEP sin que se genere una modificación de las condiciones que han llevado a tal abandono. Tal como se ha argumentado a lo largo del artículo, se trata de una estrategia de “maquillaje estadístico” que si bien conseguirá acercar a España a las metas europeas establecidas en este campo lo hará a costa de la exclusión de miles de estudiantes del sistema ordinario. El resultado, sin duda, será un aumento de la desigualdad y la consolidación de un sistema educativo dual para diferentes perfiles de estudiantes.

En segundo lugar, la LOMCE parte de una concepción excesivamente instrumental del éxito escolar que lo concibe puramente como rendimiento académico. De este modo, la introducción de pruebas estandarizadas durante todo el proceso educativo omite las recomendaciones de organizaciones tales como la UNESCO que cuestionan el efecto de tales pruebas sobre el carácter inclusivo del sistema educativo. De este modo, el concepto de éxito que defiende la LOMCE deja en segundo plano la importancia de reforzar la adhesión y la pertinencia escolar de los estudiantes en riesgo de abandono, elementos que han sido claramente subrayados por la literatura especializada en el campo del AEP. Finalmente, la LOMCE no introduce cambios sustanciales en la cultura de la repetición que caracteriza nuestro sistema educativo, hecho que tiene un efecto claro sobre el fomento del AEP. Todos los organismos internacionales, de hecho, coinciden en señalar que la repetición es ineficiente, ineficaz e inequitativa y que es una fuente de generación y reproducción del abandono escolar.

En tercer lugar, la LOMCE relega a un lugar secundario aquellas medidas de tipo estructural orientadas a la prevención de AEP, siendo especialmente significativas sus omisiones en relación al primer ciclo de la educación infantil y al combate de la segregación escolar. Tal como se ha argumentado, organismos como la NESSE ponen de manifiesto que invertir en primera infancia es fundamental para prevenir los riesgos futuros de abandono, más aún para aquellos estudiantes que provienen de contextos más desfavorecidos. La concepción asistencial de la etapa 0-3 del Ministro Wert va precisamente en la dirección opuesta. Así mismo, la misma NESSE e incluso la Comisión Europea han puesto de manifiesto la importancia de aplicar medidas de lucha contra la segregación escolar que garanticen una composición social más equilibrada entre los centros educativos y eviten la concentración y reproducción de los riesgos de AEP. La LOMCE, sin embargo, opta por la competición entre centros y por la introducción de mecanismos de mercado, presuponiendo que es éste será el mecanismo que mejorará los resultados de nuestro sistema educativo. A pesar de los supuestos del Ministro Wert, lo que indica la literatura internacional es que la competición entre centros no sólo no mejora los resultados del sistema, sino que además conduce a un aumento de la desigualdad y, para el caso que nos ocupa, a una cronificación de los riesgos de AEP en determinados contextos escolares y sociales.

Financiación

Este artículo se ha desarrollado en el marco del Proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad: “ABJOVES. El abandono escolar prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes” (Ref. CSO2012-31575). <http://abjoves.es>

Conflicto de Intereses

Ninguno.

Referencias Bibliográficas

- Au, W. (2009). *Unequal by design. High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*. New York: Routledge.
- Bernardi, F. y Requena, M, (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 93-118.
- Bolívar, A, (2013). [La nueva FP Básica: ¿“truco estadístico” para rebajar el abandono, vía de salida o verdadera cualificación profesional?](#). Ideal en clase, 30 noviembre 2013.
- Bonal, X, (2012). La lluita contra el fracàs escolar: el paper dels governs locals. Jornada del XVIII Fòrum Local d'Educació. Diputació de Barcelona. http://www.deprop.net/Continguts/Textos/n_38_Pon%C3%A8ncia%20X_Bonal%20XVIII%20FLE.pdf
- Bonal, X, (2014). La LOMCE como consolidación del Thatcherismo educativo. *Eldiario.es*, 14 de Setiembre de 2014
http://www.eldiario.es/agendapublica/impacto_social/LOMCE-consolidacion-Thatcherismo-educativo_0_302370453.html
- Bonal, X. y Tarabini, A, (2013). The role of PISA in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: the case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335-341.
- Comisión Europea, (2008). *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*. Communication from the European Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Region. COM (2008) 425 final.
- Comisión Europea, (2011). *Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*, Commission Staff Working Papers, SEC (2011) 96 final, 1-37.
- Comisión Europea, (2013a). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Working Thematic Group on Early School Leaving*. Bruselas: Comisión Europea.

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2013b). Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report. Brussels: Eurydice.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014). Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Consejo Europeo, (2011). Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. Official Journal of the European Union, C191/1-3.
- Escudero, J.M, (2005). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García Molina (coord.): Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas. Madrid: Diálogos, 83-108.
- Field, S., Kuczera, M. y Pont, B, (2007). No More Failures: Ten Steps to Equity in Education. Paris: OCDE.
- Gamoran, A, (2004). Classroom organization and instructional quality. En: M. Wang y J. Walberg (Eds.), Can unlike students learn together? Grade retention, tracking, and grouping. Greenwich: Information Age, 141–155.
- Gamoran, A. (2009). Tracking and inequality: New directions for research and practice (WCER Working Paper No. 2009-6). Madison: University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research.
- González, M.T, (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educación*, 29, 167-182.
- Hanushek, E. y Woessmann, L, (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries”. NBER Working Paper No. 11124. National Bureau of Economic Research.
- Jimerson, S. R., Anderson G. E. y Whipple, A. D, (2002), Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of school. *Psychology in the Schools*, 39, 441-457.
- Ministerio de Educación y Cultura, (2013). Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295.

- Nogués, R, (2014). La nueva Formación Profesional Básica (FPB). Una visión crítica. Forum Aragón, 12.
- Oakes, J, (2005). Keeping track: How schools structure inequality. New Haven: Yale University Press.
- OCDE, (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I). París: OCDE.
- OCDE, (2011). PISA in Focus: does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school? París: OCDE.
- OCDE, (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. París: OCDE.
- Rambla, X., Fontdevila, C, (2015). Las políticas de la Unión Europea y del gobierno de España contra el abandono escolar prematuro. En: A. Tarabini, (Coord.) Políticas de lucha contra el abandono escolar en España. Madrid: Síntesis.
- Rumberger, R., Lim, S. A., (2008). Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research, Disponible en:
<http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf>
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. Parcerisa, LL, (2015). Las políticas contra el abandono escolar en Cataluña: un análisis comparado del concepto de éxito escolar. En: A. Tarabini (Coord.) Políticas de lucha contra el abandono escolar en España. Madrid: Síntesis.
- Tarabini, A., Castejón, A. Curran, M, (2015, en prensa). La educación comprensiva en Cataluña (España): aspectos formales, aplicación y resultados. En: F. Baluteau Education Provision at Lower Secondary School Level: A comparative study.
- Tedesco, J.C, (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. Cadernos de Pesquisa, 34(123), 555-572.
- Thompson, C., Cunningham, E., (2000). Retention and social promotion: Research and implications for policy. ERIC Digest, 161.

- UNESCO, (2012). Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving. París: Global education digest, UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO, (2015). Education for All 2000-2015. Achievements and Challenges. EFA Global Monitoring Report. París: UNESCO.
- Van Houtte, M. y Van Maele, D. (2012). Students' Sense of Belonging in Technical/Vocational Schools Versus Academic Schools: The Mediating Role of Faculty Trust in Student. Teachers College Record, 114(7), 1-36.
- Van Houtte, M., Demanet, J. Stevens, P, (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling?. Social Psychology of Education, 16 (3).
- Wert, J, I., (2012). Comparecencia ante la Comisión de Educación del Congreso, 31 de enero de 2012,
http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/DS/CO/CO_031.PDF