

LA LOMCE COM A PROJECTE DE MODERNITZACIÓ CONSERVADORA I ELS SEUS EFECTES A CATALUNYA: GLOBALITZACIÓ, EDUCACIÓ I POLÍTIQUES SOCIALS

Xavier Bonal i Aina Tarabini

INTRODUCCIÓ

109

L'aprovació i l'inici d'aplicació de la controvertida Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat de l'educació (LOMCE) ha estat sens dubte l'aspecte més rellevant de la política educativa a Catalunya (i a la resta de l'Estat) del darrer any. Poques vegades una llei ha concentrat tanta unanimitat pel que fa al seu rebuig per part de sectors tan diversos de la comunitat educativa. En efecte, més enllà del cansament col·lectiu derivat de l'aprovació de successives lleis educatives a cada legislatura, i la consegüent manca d'estabilitat del sistema, la LOMCE ha despertat el refús d'un ampli espectre de posicionaments educatius que normalment no tendeixen a coincidir en llurs opcions de política educativa.

El desplegament de la llei s'inicia formalment el curs 2014-2015 amb aplicació a tres cursos de primària (1r, 3r i 5è) i l'establiment de la formació professional (FP) bàsica. L'oposició a la llei ha estat prou forta per afectar, fins i tot, la posició del Govern de Catalunya, de «dilatar-ne» l'aplicació tant com sigui possible, amb ordres explícites per part de la Conselleria de no modificar de moment ni el contingut ni la pedagogia d'ensenyament. El Govern català va presentar recursos contra la LOMCE en matèries com la FP Bàsica, el currículum, l'admissió d'alumnes, els nous sistemes d'avaluació, la política de beques o la llengua vehicular de l'ensenyament. En espera de la resolució per part del Tribunal Constitucional, la política que ha seguit de moment el Govern català ha estat la d'intentar ajornar dins dels marges possibles de la legalitat l'aplicació de determinades mesures, especialment si es consideren contradictòries amb la Llei d'educació de Catalunya (LEC), i demanar al Govern de l'Estat posposar les mesures previstes per al curs 2015-2016. No obstant això, alguns aspectes han estat inevitables, com les retallades en les funcions executi-

ves dels consells escolars o el volum de troncalitat fixat per l'Estat (que puja del 55% al 65% en el cas de les comunitats autònomes amb llengua pròpia i fins al 75% en la resta).

Simultàniament, a Catalunya la societat civil ha donat àmplies mostres de rebuig a la llei. Els motius són diversos, i comencen per la qüestió lingüística i s'estenen a aspectes com la recentralització del currículum, les proves al final de determinats cursos i etapes, l'oposició a la revàlida, la supressió de l'educació per a la ciutadania i el caràcter avaluable de la religió, la no discriminació de l'educació segregada per sexes, l'eliminació del caràcter executiu del consell escolar de centre o l'atac al caràcter comprensiu de l'ESO. No totes les plataformes rebutgen totes les propostes simultàniament, ni totes elles per descomptat s'alineen amb el Govern de la Generalitat en l'oposició a la llei, com ho demostra el fet que algunes de les plataformes de la societat civil siguin també crítiques amb la LEC. De fet, hi ha diferències importants entre les raons que porten diferents col·lectius a oposar-se a la llei. Mentre que sembla no haver-hi divisió i es tanca files sobre la qüestió lingüística, altres aspectes generen oposició des de lògiques diferents. Mentre que el Govern de la Generalitat interpreta moltes mesures com una qüestió d'invasió competencial —en el currículum o en els sistemes d'avaluació, per exemple— i no necessàriament s'ha d'oposar als principis que guien determinades reformes —algunes s'acosten a opcions polítiques desplegadas per l'actual govern (Bonal i Verger, 2013)—, alguns col·lectius, com la Xarxa d'Escoles Insubmises amb la LOMCE, confronten totes les mesures que planteja la llei des d'una posició de defensa de l'educació pública. D'això ens n'ocuparem al final d'aquest text.

A hores d'ara, i més enllà de la mateixa llei, comptem amb diversos textos que analitzen quines mesures de reforma introdueix la LOMCE i per què es tracta d'una llei que suposa un pas enrere en la igualtat d'oportunitats educatives i en la qualitat de l'ensenyament. Aquest capítol intenta defugir el caràcter descriptiu per a intentar analitzar sociològicament i política per què la LOMCE es pot considerar l'intent de consolidar un projecte de «modernització conservadora» a l'Estat espanyol. El capítol revisa en primer lloc el concepte de *modernització conservadora* i n'observa la lògica d'aplicació a l'Estat espanyol i al context català. En segon lloc, analitza quins trets de la llei poden considerar-se més conservadors i quins d'ells són expressió de mesures neoliberals. En tercer lloc, el text analitza en profunditat la mesura més regressiva de la LOMCE, que no és altra que les accions encaminades a eliminar en la pràctica la comprensivitat del sistema educatiu. Finalment, tanquem el text amb una referència a la reacció de la comunitat educativa catalana a la llei i amb unes conclusions finals.

1. REFORMA EDUCATIVA I MODERNITZACIÓ CONSERVADORA

Quan Margaret Thatcher es va convertir en primera ministra de la Gran Bretanya l'any 1979, va dur a terme el que alguns analistes educatius britànics van anomenar la *modernització conservadora* en educació (Dale, 1989). Margaret Thatcher va ser prèviament ministra d'Educació, entre 1970 i 1974, però va ser sent primera ministra quan va consolidar una veritable revolució en la manera de dissenyar, implementar i gestionar les polítiques socials i la política educativa en particular. La modernització conservadora va combinar, entre diverses reformes, el *back to basics* (l'èmfasi en el coneixement instrumental) com a reacció a la «frivolitat» igualitarista dels governs laboristes, amb una aposta clara per polítiques de privatització de l'educació. Va afavorir per exemple polítiques que permetessin un accés més gran dels alumnes desfavorits a escoles privades i, sobretot, va apostar per polítiques de liberalització tant de la demanda educativa (amb més llibertat d'elecció) com de l'oferta escolar (a través de sistemes que atorgaven a les mateixes escoles més autonomia de gestió econòmica i pedagògica i, alhora, més exigències en la rendició de comptes). La modernització conservadora es va caracteritzar doncs per una combinació d'ingredients ideològics neoconservadors i neoliberals, una combinació *a priori* contra natura. Un model capaç de fer compatible simultàniament elevats nivells d'intervenció i control públic de l'ensenyament, amb sistemes altament liberalitzats de gestió escolar. En la mateixa lògica Michael Apple va analitzar l'auge de la nova dreta nord-americana, que des dels anys vuitanta va construir un imaginari educatiu fonamentat en aquesta combinació entre liberalisme i conservadorisme. Apple explicita clarament la diversitat d'aquesta coalició:

Aquest bloc de poder combina múltiples fraccions de capital que estan compromeses amb solucions neoliberals als problemes educatius, neoconservadors intel·lectuals que volen un retorn als estàndards elevats i a la cultura comuna, populistes religiosos autoritaris altament preocupats per la secularització i per la preservació de les pròpies tradicions, i fraccions de la nova classe mitjana compromeses amb una ideologia i tècniques de rendiment de comptes, estàndards i *management*. [Apple, 2006]

En els anys en què Thatcher impulsava la modernització conservadora en l'educació britànica, els països del sud d'Europa, com Espanya o Portugal, estaven embarcats per primera vegada en la seva història a intentar construir una educació de masses, amb prou qualitat i obertura democràtica per esca-

par a l'obscurantisme de les seves llargues dictadures. A Espanya, la batalla de la política educativa se situava en la lluita entre sectors que pretenien consolidar o posar fi als privilegis del sector privat de l'ensenyament, i en particular de l'Església catòlica. La política educativa es dirimia entre forces progressistes i conservadores, amb poc marge per als plantejaments liberals en la gestió educativa que no fossin el manteniment d'una suposada «llibertat d'elecció» (només disponible per a sectors acomodats) i, sobretot, la llibertat de creació d'escoles. Un model liberal, en definitiva, que no tenia res de *neo* en els seus plantejaments i dirigit a legitimar privilegis derivats del caràcter subsidiari de la intervenció pública. Els intents per construir un sistema educatiu més orientat al mercat de treball, definits en la Llei general d'educació de 1970, van ser pura retòrica. Mai no es va plantejar una veritable política de modernització de la formació professional ni es van establir els ponts necessaris amb el sector empresarial per a la reforma (Bonal, 2000).

2. LA LOMCE I L'ELITISME CONSERVADOR

Amb la posada en marxa de la LOMCE aquest curs escolar és quan es pot endevinar l'arribada definitiva de la modernització conservadora a Espanya. En efecte, la LOMCE incorpora elements que reflecteixen clarament un intent d'enfortir el *back to basics* amb apostes per models de gestió i de provisió educativa més liberalitzats i sistemes d'avaluació que poden respondre simultàniament a objectius conservadors i neoliberals. Vegem cadascun d'aquests aspectes.

Sens dubte, les mesures més conservadores de la llei són les que fan referència a les modificacions del currículum. En aquest terreny s'endevinen dues lògiques. D'una banda, el pas cap al reforçament dels sabers instrumentals a partir de la distinció entre assignatures troncal, específiques o de lliure configuració (només aquestes últimes de competència autonòmica), la substitució de «coneixement del medi social, natural i cultural» per «ciències socials» i «ciències naturals» (amb un clar missatge de retorn als sabers tradicionals) i, sobretot, la supressió de l'«educació per a la ciutadania», un àmbit que ha estat un dels principals cavalls de batalla del Partit Popular des que la Llei orgànica d'educació (LOE) aprovada pel Govern socialista l'any 2006 la va introduir en el currículum. Un nou àmbit, «educació cívica i constitucional», s'incorpora no com a àrea sinó com a àmbit transversal del currículum, mentre que «valors socials i cívics» (que no sabem ben bé en què es distingeix d'«educació cívica i constitucional») es constitueix com a alternativa a l'assignatura de religió, ambdues plenament avaluable en el currículum escolar.

A primària desapareixen els cicles educatius per a tornar als cursos de 1r a 6è, mentre que a secundària perden espai assignatures com música i plàstica i en guanyen les instrumentals.

D'altra banda, una segona lògica del *back to basics* és la recentralització del currículum en mans estatals i la reducció del marge de decisió en continguts per part de les comunitats autònomes. L'Estat s'apropia d'un 10% de definició curricular respecte al que establia la LOE, i redueix la part autonòmica a un 25% per a les comunitats autònomes sense llengua pròpia i fins a un 35% per a les comunitats amb llengua pròpia. L'àmbit lingüístic és sens dubte un dels terrenys més evidents de la voluntat recentralitzadora de la llei i amb més efectes sobre el model d'immersió lingüística a Catalunya. La disposició addicional trenta-vuitena de la llei estableix que les administracions educatives han de garantir el dret dels alumnes a rebre l'ensenyament en castellà, aspecte que suposa un atac a la línia de flotació del model d'immersió vigent des de l'any 1983 a Catalunya. En el cas que les administracions no responguin a aquest dret, la llei estableix el dret dels pares a rebre la compensació econòmica derivada d'optar per escolaritzar els fills en un centre privat que tingui com a llengua vehicular el castellà, una compensació imputable en aquest cas al govern autonòmic que no respongui efectivament al que marca la llei. Catalunya ha presentat recursos davant del Tribunal Constitucional sobre diversos aspectes de la llei, entre els quals evidentment s'inclou el tema que s'interpreta com a invasió competencial del model d'immersió lingüística.

El conservadorisme arriba també amb la LOMCE en un clar intent de convertir el procés educatiu en un procés més selectiu que no pas inclusiu. El mateix llenguatge de la llei posa l'èmfasi en les «necessitats de superació» de diversos aspectes per assolir títols i graduats, en un clar missatge de reforçament dels sistemes d'avaluació i de la necessitat d'assoliment de mínims per accedir a cursos o nivells superiors. El paradigma d'aquest elitisme es manifesta, d'una banda, amb l'establiment de proves estandarditzades i obligatòries en diversos moments del procés d'escolarització. S'inicien a partir de 3r de primària (aquest curs escolar s'acaben ja de posar en pràctica) i es consoliden a 6è de primària, 4t d'ESO i 2n de batxillerat. En aquests dos darrers casos es tracta de revàlides necessàries per tal d'obtenir el títol de graduat en ESO o en batxillerat, respectivament. Són proves que seran fonamentalment establertes pel Govern central, amb prèvia consulta amb les comunitats autònomes, però que pretenen assegurar l'assoliment d'uns mínims comuns a tot l'alumnat de l'Estat espanyol.

L'intent d'endurir el sistema d'accés i les transicions educatives és doncs innegable, aspecte que veurem especialment en l'apartat referit a la reducció

de la comprensivitat. Curiosament, la constant invocació a l'evidència internacional a la qual acostuma a recórrer el Ministeri d'Educació espanyol per a justificar les seves reformes es mostra extremament dèbil en aquest terreny. Institucions com l'OCDE (2012) o la UNESCO (2015) han denunciat que l'establiment de proves i obstacles als finals de cicle educatiu perjudica especialment els alumnes més desfavorits i dificulta el caràcter inclusiu del procés educatiu. No cal dir, així mateix, que la introducció de proves té efectes sobre les pràctiques pedagògiques dels centres (amb efectes sobre el *teaching to the test*) o sobre el previsible benestar psicològic dels infants. La introducció d'obstacles més grans de superació accentuarà el caràcter selectiu de l'ensenyament i dificultarà l'accés dels grups més desfavorits a l'educació postobligatòria i a la universitat, aspecte que al seu torn farà més regressiu el finançament públic d'aquests nivells educatius.

A tots els aspectes de tarannà conservador assenyalats, cal afegir-hi la interpretació del caràcter no segregador de la separació per sexes —i el manteniment i consolidació dels concerts educatius per a aquest tipus de centres— o la dotació de més poder a les direccions escolars, en perjudici del model col·legiat d'aquestes direccions i del caràcter participatiu dels claustres i els consells escolars de centre. Sobre aquesta darrera qüestió, cal destacar especialment el canvi sofert en els consells escolars, que han passat de ser un òrgan executiu a ser un òrgan consultiu, cosa que elimina per tant el caràcter més democràtic de la gestió educativa.

3. ELS PASSOS CAP A UNA LIBERALITZACIÓ MÉS GRAN DEL SISTEMA EDUCATIU

El sociòleg Stephen Ball (2012) distingeix entre formes de privatització exògena i endògena de l'educació. La privatització exògena es refereix a la privatització *de* l'educació i, per tant, a l'augment de l'oferta privada d'ensenyament o fins i tot a la substitució de centres públics per centres privats. La privatització endògena, per la seva banda, fa referència a la privatització *en* l'educació. Molt més subtil que l'anterior, inclou els processos de liberalització de les formes de gestió escolar, com la introducció de més mecanismes de mercat en els processos d'assignació de places escolars o de planificació de l'oferta educativa. És aquesta forma de privatització *en* l'educació la que més s'està globalitzant mitjançant l'emulació de sistemes de gestió empresarial dins les escoles o l'externalització de determinats serveis mitjançant els sistemes contractuals de partenariat públic-privat (Robertson *et al.*, 2012).

La LOMCE, sense definir explícitament una provisió privada d'educació més gran, sí que posa els fonaments per a la introducció de lògiques de mercat i d'orientació empresarial en la provisió i la gestió educatives. D'una banda, la llei inclou més protagonisme del mercat, no només en la provisió de l'educació sinó en la mateixa planificació educativa. La LOMCE recupera així el que en el seu moment ja va establir la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE), aprovada pel govern del Partit Popular l'any 2002 (i que posteriorment va suprimir la LOE del govern socialista), que permet als poders públics planificar sobre la base del comportament de la demanda. El canvi és substancial, ja que fins ara s'assumia que l'Estat planificava sobre la base del principi de satisfacció de necessitats educatives i que el sistema de concert s'havia d'entendre com a mecanisme complementari i subsidiari a la provisió pública. L'Estat havia de garantir per tant un nombre suficient de places públiques en el nivell obligatori. Amb la LOMCE desapareix l'adjectiu de «públiques» i es parla simplement de garantir una oferta suficient de places escolars. La possibilitat doncs de planificar tenint en compte la «demanda social» obre la porta a justificar mesures de tancament de centres o d'obertura de noves escoles sobre la base d'aquesta demanda social i no sobre la base de la planificació de necessitats educatives. Alhora, la LOMCE introdueix en l'article 84 la possibilitat que alguns centres que realitzin accions de foment de la «qualitat educativa» o que tinguin una especialització curricular puguin reservar un 20% de les places a criteris de «rendiment acadèmic», una mesura que sens dubte reforça les possibilitats de selecció d'alumnat per part d'alguns centres. Si a això hi afegim el pas del període mínim de concerts a primària, que amb la LOMCE passa de quatre anys a sis anys, es confirma la consolidació d'una llei que pretén afavorir l'ensenyament privat sostingut amb recursos públics.

D'altra banda, en la mesura que la llei no fa cap referència als usos restringits o públics dels resultats de les proves d'avaluació estandarditzades, es presenta el dubte raonable d'una publicació de resultats per centres que pot afavorir la competició entre escoles i una font d'informació estratègica per a determinades famílies a l'hora d'escollir centre. La publicació «en brut» de resultats escolars, sense cap referència del seu context socioeconòmic o d'altres aspectes que condicionin les seves possibilitats formatives, es converteix en font d'estigmatització de les pitjors escoles i en una política que sens dubte reforça la segregació escolar. El model xilè, paradigma d'un sistema de mercat educatiu que fa públics els resultats de les proves estandarditzades, ha experimentat un augment de la segregació escolar paral·lel a l'augment del procés de mercantilització educativa (Valenzuela *et al.*, 2014). A la Comunitat de

Madrid també es fan públics des del 2009 els resultats de les proves estandaritzades per centres escolars. Mentre que alguns estudis destaquen una influència positiva en el rendiment acadèmic en les proves PISA (Anghel *et al.*, 2012), altres treballs subratllen com els sistemes de creixent mercantilització educativa en aquesta comunitat autònoma no han millorat la qualitat de l'educació (Prieto i Villamor, 2012). La LOMCE obre també la possibilitat d'aplicar fórmules de finançament competitiu de les escoles basades en els resultats de les avaluacions o en «accions de qualitat educativa» definides pels centres. La mateixa OCDE, sovint invocada pel ministre Wert per legitimar les seves decisions, ha recomanat no aplicar aquest tipus de polítiques perquè no hi ha evidències que afavoreixin l'efectivitat escolar i sí en canvi que incrementen la segregació i l'estigmatització d'algunes escoles. Les polítiques de mercat afavoreixen la selecció adversa: generen incentius a les escoles per seleccionar alumnes que provenen d'entorns familiars més favorables i faciliten la concentració dels estudiants més vulnerables en determinats centres, normalment de titularitat pública.

4. ITINERARIS I AGRUPACIONS PRIMERENQUES: LA CLAU PER POSAR FI A LA COMPRESIVITAT DEL SISTEMA

Un altre gran canvi que incorpora la LOMCE, i que s'emmarca clarament dins la lògica neoliberal, és l'intent de posar fi a la comprensivitat del sistema educatiu; és a dir, a l'ensenyament comú de tots els alumnes fins als 16 anys. De fet, la nova llei introdueix tres grans canvis durant l'educació secundària obligatòria que, sense alterar l'estructura del sistema, sí que modifiquen els objectius i funcions d'aquesta etapa i n'alteren de manera substancial el caràcter comprensiu. Aquests canvis es concreten en els programes de millora de l'aprenentatge i del rendiment (PMAR), la formació professional bàsica (FPB) i l'anticipació dels itineraris cap a batxillerat i formació professional a 4t d'ESO. La lògica d'aquests canvis, segons s'afirma explícitament a la llei, és posar fi a les «rigideses» del sistema establint un model més «flexible» que permeti adaptar-se a les necessitats, aspiracions i expectatives de tots els estudiants. No obstant això, sota aquesta suposada atenció personalitzada a les necessitats dels estudiants s'hi amaga una profunda segregació dels alumnes en vies diferenciades que donen lloc a oportunitats educatives diferents i desiguals. Vegem-ho.

En primer lloc, la LOMCE substitueix els antics programes de diversificació curricular (PDC) establerts per l'anterior llei educativa (la LOE) pels

PMAR. Aquests programes, de la mateixa manera que l'antiga diversificació curricular, estan dirigits a alumnes que presenten dificultats generalitzades d'aprenentatge i funcionen a partir d'una organització curricular i metodològica diferent de l'ordinària. La principal diferència respecte als programes anteriors, però, és l'avançament de l'edat a partir de la qual hi poden participar els alumnes: si bé els programes de diversificació curricular establerts per la LOE començaven a 3r d'ESO (garantint la comprensivitat del currículum durant la primera etapa de l'educació secundària obligatòria), els PMAR s'inicien a 2n d'ESO. En concret, s'adrecen a aquells alumnes que hagin repetit almenys un curs durant la seva trajectòria educativa i que un cop cursat 1r d'ESO no estiguin en condicions de promocionar a 2n. Amb els nous programes, per tant, només es garanteix la comprensivitat durant el primer curs de l'ESO i s'obre la porta als agrupaments diferenciats per nivells a edats primerenques, amb els conseqüents impactes sobre les desigualtats educatives, que la literatura científica s'ha encarregat de demostrar àmpliament (Van Houtte *et al.*, 2013).

En segon lloc, la LOMCE substitueix els programes de qualificació professional inicial (PCPI) establerts per la LOE per la nova FPB. Els PCPI anaven dirigits a aquell alumnat més gran de quinze anys (complets abans del 31 de desembre de l'any d'inici del programa) que es preveia que no assoliria el graduat de l'ESO per la via ordinària. Estaven formats per tres mòduls: un d'orientat a l'adquisició de competències professionals, un altre de centrat en l'adquisició de competències generals bàsiques i un tercer, de tipus voluntari, dirigit a l'obtenció del graduat de l'ESO. D'aquesta manera, evitaven convertir-se en una via morta i solucionaven els problemes que, en aquest sentit, es derivaven dels antics programes de garantia social (PGS) iniciats amb la Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE). La nova FPB, en canvi, introdueix dos canvis substancials respecte als seus precedents: en primer lloc, anticipa l'edat d'inici i, en segon lloc, elimina la possibilitat d'obtenir de manera directa el graduat de l'ESO.

Així, la FPB està dirigitada als alumnes que després de cursar el primer cicle de l'ESO (que amb la LOMCE inclou els tres primers cursos d'aquesta) no estiguin «en condicions de promocionar a 4t». A més, hi ha la possibilitat d'incloure-hi «de manera excepcional» alumnat de 2n que tampoc no estigui «en condicions» de promocionar. De nou, doncs, s'anticipa l'edat a partir de la qual es creen vies diferenciades pels alumnes, i s'estableixen en aquest cas dues vies clarament paral·leles dins del sistema. És més, la nova FPB elimina el mòdul orientat a l'obtenció del graduat de l'ESO i condiciona l'obtenció del títol a l'aprovació de la revàlida establert-

ta a finals de 4t d'ESO.¹ La càrrega curricular de la FPB, no obstant això, és tan baixa que els alumnes que l'hagin cursat difícilment podran aprovar la revàlida, cosa que impossibilitarà —a la pràctica— l'obtenció del graduat (Tarabini *et al.*, 2015, en premsa).

Ara bé, tot i que la FPB no dona accés directe al graduat de l'ESO sí que dona accés als graus mitjans de formació professional, la qual cosa implica posar fi a un dels èxits més grans que va suposar la LOGSE: la fi del sistema de doble titulació en finalitzar l'educació bàsica. Cal recordar que amb la Llei general d'educació de 1970 es va establir una doble titulació en acabar l'ensenyament bàsic obligatori (fins als catorze anys, en aquell moment): el graduat escolar, per a aquells que havien aprovat totes les matèries i que donava accés al batxillerat, i el certificat d'escolaritat per a aquells que no tenien totes les matèries aprovades i que permetia continuar els estudis cap a la formació professional. Aquesta doble via establia unes diferències cabdals entre batxillerat i formació professional, pel que fa a prestigi social, que la LOGSE va voler combatre exigint els mateixos requisits d'accés (el graduat de l'ESO) per a ambdós tipus de formació. La FPB, doncs, ens retorna a un moment de pre-democràcia en el qual per a accedir a la formació professional de grau mitjà no calia el graduat. Sens dubte, aquest fet posa en entredit els avenços per la dignificació de la formació professional que amb molts esforços s'han portat a terme durant les darreres tres dècades i consolida la formació professional com una «via de segona» orientada als «menys capaços». La coneguda expressió «els bons per a batxillerat i la resta per a formació professional» que ha imperat en el *sentit comú* de legisladors, professorat i famílies durant dècades torna a recuperar el seu ple sentit amb la FPB.

En definitiva, la FPB suposa soscavar d'arrel la comprensivitat del sistema, en la mesura que obre la possibilitat que alumnes de només catorze anys deixin l'etapa obligatòria, de caràcter general i comú per a tothom, per a incorporar-se a una via formativa que no només és diferent de la resta sinó que sobretot té un valor clarament inferior, en tots els sentits possibles. El resultat, tal com afirma Nogués (2014), és un procés de segregació de l'alumnat que consolida la formació professional com l'alternativa dels «menys capacitats».

1. Cal recordar, tal com s'ha explicat en els apartats anteriors, que, junt amb els itineraris primerencs, la LOMCE introdueix avaluacions externes i revàlides durant nombroses etapes de la trajectòria escolar. La combinació d'itineraris amb les avaluacions constants és, des del nostre punt de vista, un dels exemples més clars d'aquesta modernització conservadora que introdueix la llei. Les avaluacions, sens dubte, responen a un caràcter neoconservador, mentre que els itineraris són un exemple cabdal de la lògica neoliberal.

És més, podem afirmar que amb la implantació de la FPB s'amaga un objectiu orientat clarament a millorar la posició de l'Estat espanyol en els rànquings internacionals, tant pel que fa a les proves PISA com pel que fa a les taxes d'abandonament escolar prematur (AEP). D'una banda, l'alumnat que cursi FPB serà apartat del sistema ordinari a partir dels catorze anys i, per tant, deixarà de realitzar els exàmens PISA, que —com és sabut— es duen a terme a l'edat de quinze anys. D'aquesta manera s'exclouran de la prova aquells alumnes que potencialment poden fer baixar les mitjanes de les proves estandarditzades. D'altra banda, cal tenir en compte que, amb la terminologia internacional normalitzada de l'educació (CINE), les persones que acaben l'educació secundària computen com a titulades en la categoria CINE 2 (educació secundària inferior) i les que obtenen titulació de formació professional computen com a CINE 3 (educació secundària superior). Doncs bé, els alumnes que obtinguin el títol de FPB constaran com a titulats CINE 3, de la mateixa manera que els titulats de grau mitjà o de batxillerat, tot i que el seu nivell de formació no té absolutament res a veure amb els dos anteriors (Nogués, 2014). Així, aquests alumnes deixaran de constar en les estadístiques d'abandonament escolar prematur (AEP) i, amb un «joc d'enginyeria estadística» sense precedents (Bolívar, 2013), l'Estat espanyol assolirà les fites d'AEP establertes per l'Estratègia Europea 2020.² Tal com recull la mateixa memòria de la LOMCE, es calcula que en cursar la FP bàsica entre el 8% i el 12,5% de joves deixaran de comptar com a abandonament. Es tracta, sens dubte, d'un maquillatge estadístic que, lluny de millorar els aprenentatges i les competències dels alumnes, s'orienta a millorar la posició ocupada pel sistema educatiu en els rànquings internacionals. Allò important és el *què*, però no el *com*. Del que es tracta és doncs d'incrementar els resultats encara que sigui amb la separació, l'exclusió i la segregació de l'alumnat amb més dificultats.

El tercer i últim canvi que introdueix la LOMCE respecte a la reducció de la comprensivitat escolar és l'anticipació dels itineraris cap a batxillerat i formació professional a 4t d'ESO. De fet, el 4t de l'educació secundària obligatòria es transforma en un curs de caràcter propedèutic amb dues trajectòries clarament diferenciades: la d'ensenyaments acadèmics, que dóna accés al batxillerat, i la d'ensenyaments aplicats, que dóna peu a la formació professional. Segons el Ministeri, la flexibilització de les trajectòries escolars i els itineraris diferenciats són la base per a desenvolupar el «talent» propi de cada estudiant, tot establint un sistema «capaç d'encaminar els estudiants cap a les

2. Per a una anàlisi de l'estat de l'abandonament escolar prematur a l'Estat espanyol i les polítiques aplicades a diferents comunitats per reduir-lo, vegeu Tarabini (2015).

trajectòries més adequades a les seves capacitats» (Ministerio de Educación y Cultura, 2013, p. 97858). Com es pot observar, doncs, s'omet clarament la base social que s'amaga sota el desenvolupament d'uns «talents» o uns altres i sota l'elecció d'uns itineraris educatius o uns altres.

Així doncs, si bé el Ministeri intenta legitimar la reforma afirmant, de manera constant durant l'articulat de la Llei, que es basa en les recomanacions dels organismes internacionals, no hi ha dubte que l'elecció d'aquestes evidències internacionals és clarament selectiva i instrumentalitzada a favor d'uns interessos politicoideològics determinats (Bonal i Tarabini, 2013). En aquest sentit, s'ometen les recomanacions i resultats de recerques internacionals de prestigi (Duru-Bellat i Mingat, 1997; Breen i Jonsson, 2005) que indiquen que els itineraris primerencs són una font d'iniquitat i desigualtat educativa. És més, la investigació existent tant a escala espanyola com a escala internacional (Shavit i Blossfeld, 1993; Bernardi i Requena, 2010) s'ha encarregat de demostrar que l'elecció d'itineraris no és independent en absolut de l'origen social dels estudiants i que, per tant, com més prematura sigui l'anticipació d'aquesta elecció més gran serà la reproducció dels condicionants d'origen (Tarabini *et al.*, 2015, en premsa). Encara més, autors com Gamoran (1999), González (2002) o Van Houtte (2013) assenyalen que avançar els itineraris i les eleccions educatives no només no condueix a una millora de l'equitat sinó que tampoc no porta a una millora de la qualitat i/o de l'eficàcia escolar. Així doncs, per més que el ministre Wert distorsionés la realitat assegurant que aquest és el model que funciona, la veritat és que el que ens mostren les anàlisis, inclús de la mateixa OCDE (2012), és que els sistemes internament més diferenciats no són en absolut els de més bon rendiment i sí en canvi els més desiguals.

En definitiva, podem afirmar que l'acció conjunta dels PMAR, la FPB i els itineraris a 4t suposen un desplegament clar de l'ideari neoliberal en què se sustenta la LOMCE. Un ideari que pressuposa que les eleccions i trajectòries educatives dels joves s'expliquen només per les seves preferències, capacitats, mèrits i habilitats, sense cap influència de l'origen social; un ideari, en suma, en clara consonància amb els pressupòsits més clàssics de la teoria del capital humà.

5. LES PROPOSTES D'INSUBMISSIÓ A LA LOMCE EN EL CONTEXT CATALÀ

La posada en marxa de la LOMCE ha generat un ampli rebuig entre nombrosos sectors de la comunitat educativa catalana. Els motius del rebuig, en tot cas, no han estat els mateixos entre tots els agents implicats. Tal com s'ha in-

dicat a la introducció, podríem afirmar que la qüestió lingüística, la invasió competencial i l'homogeneïtzació curricular són els tres elements que han generat consens entre l'oposició de la comunitat educativa catalana. Altres aspectes cabdals de la llei, però, no han rebut el mateix grau d'oposició. Ens referim als elements vinculats a l'augment de la liberalització i de la privatització de l'educació, amb els aspectes associats als itineraris primerencs i amb les avaluacions externes durant tot el procés educatiu. Elements que, tal com hem defensat en aquest capítol, són el nucli del projecte de modernització conservadora de la LOMCE.

En aquest apartat, doncs, ens disposem a presentar una proposta concreta de rebuig a la LOMCE desenvolupada en el context català: aquella que prové de les mateixes famílies i que s'articula, en concret, a partir de la Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC) i de la coneguda com a Xarxa d'Escoles Insubmises (XEI).

De fet, el maig del 2014, la FAPAC va anunciar la creació de la XEI i va publicar un manual de resistència activa contra la LOMCE amb l'objectiu d'orientar les famílies a l'hora de dur a terme mesures concretes de desobediència contra la llei. A la mateixa introducció del manual (FAPAC, 2014), es troba un emmarcament explícit de la LOMCE en els valors neoliberals i neoconservadors i una crítica global a l'articulat de la llei que inclou els indicis de privatització, els itineraris primerencs, el model lingüístic, l'avaluació estandarditzada i un llarg etcètera. A partir d'aquesta declaració d'intencions, el manual articula una gran varietat de propostes en tres grans àmbits: els centres, el territori proper i la societat catalana en conjunt. La idea de fons és que les propostes representin una insubmissió a l'esperit de la llei sense contravenir-ne la lletra. «Es tracta de propostes realitzables que estimem que no suposaran cap tipus de sanció per part de les autoritats educatives» (FAPAC, 2014, p. 3).

Així doncs, en l'àmbit dels centres es proposen mesures com mantenir el compromís de no utilitzar llibres i materials amb currículum LOMCE i fomentar els projectes de reutilització dels llibres actuals, mantenir el model lingüístic amb el català com a llengua vehicular o crear una comissió mixta entre famílies i docents per articular i coordinar totes les accions de resistència. En l'àmbit local hi apareix la creació de la Xarxa d'Escoles Insubmises com una de les línies prioritàries. I en l'àmbit català es proposen diverses campanyes sostingudes d'informació i mobilització per a visualitzar el rebuig global a la llei.

La XEI, en concret, la lidera l'associació de mares i pares d'alumnes (AMPA) d'una escola pública del barri de Gràcia de Barcelona —el Patronat Domènech— i, tal com es recull a la seva pàgina web (<https://xarxaescolesinsubmises>.

wordpress.com/), respon a diversos objectius clarament articulats entre si: d'una banda, fer visible el malestar de la comunitat educativa davant la llei i esperar la Conselleria d'Ensenyament a definir el seu posicionament davant el desplegament d'aquesta; d'altra banda, organitzar una campanya de desobediència davant la llei, i, finalment, constituir-se com un espai d'intercanvi d'experiències, idees i accions de resistència que permeti als centres educatius sentir-se acompanyats en el procés de desobediència. Després d'un any de la seva creació, la xarxa compta a dia d'avui amb 44 centres adherits (39 centres d'educació infantil i primària i cinc instituts), dinou dels quals són de Barcelona (la majoria dels barris de Gràcia i l'Eixample) i la resta, d'altres municipis del conjunt del territori català. L'adhesió a la xarxa implica l'aprovació formal per part del Consell Escolar de Centre sense que això impliqui necessàriament l'adopció de mesures específiques. De fet, el que suposa l'adhesió a la XEI és mostrar el rebuig a la LOMCE i el compromís d'explorar formes de resistència, però es deixa llibertat als centres perquè concretin aquestes accions en funció de les seves necessitats, particularitats i possibilitats.

Des de finals del mes d'abril del 2015, la XEI està immersa en una campanya de desobediència anomenada «No a la selectivitat Wert; sí a l'educació inclusiva», centrada en el boicot a les proves de 3r de primària que durant la primera quinzena del mes de maig del 2015 es desenvoluparan a tots els centres educatius de Catalunya (i de la resta de l'Estat espanyol) i que són la primera de les avaluacions externes que introdueix la LOMCE. La XEI ha produït molt de material amb arguments sobre el perquè del boicot, ha organitzat diverses xerrades arreu del territori per a informar famílies i ha fet un ús extensiu de les xarxes socials per a explicar les implicacions de la prova i del boicot que promouen. A hores d'ara encara no es pot saber quantes escoles se sumaran a la campanya, ja que en alguns centres encara s'han de realitzar les proves; tampoc no se sap quina serà la reacció del Departament d'Ensenyament.

6. CONCLUSIONS

La LOMCE ha estat una llei aprovada per un únic partit al Parlament espanyol. Elaborada per tant sense pretensió de consens en un terreny tan sensible com és el de l'educació i amb un missatge explícit de seguir convertint la política educativa en un àmbit que s'allunyi del sentit d'estat i respongui a la històrica lògica partidista que ha caracteritzat la lluita per l'educació a Espanya, especialment des de la Transició. És evident que, malgrat l'aïllament parlamentari, el Govern espanyol compta amb importants grups de poder

que no només han donat suport a la llei sinó que han pressionat en una direcció específica. Les diferents patronals de l'ensenyament, l'Església catòlica o fins i tot determinades empreses de serveis educatius poden ser les grans beneficiades d'unes modificacions legislatives que consoliden una lògica de planificació educativa que afavoreix determinats centres escolars adreçats a la demanda d'un perfil concret d'escoles privades, i que potencialment relega l'educació pública com a provisió per als col·lectius més desfavorits, exclosos per raons econòmiques i culturals de certs tipus de centres.

Des d'un punt de vista sociològic, és interessant observar com la LOMCE ha recorregut a unes determinades evidències internacionals per a legitimar les mesures adoptades, en àmbits com la creació dels itineraris prematurs, les proves estandarditzades o els models de gestió escolar. Unes evidències en ocasions clarament instrumentalitzades (amb interpretacions més que discutibles i parcials dels resultats de la recerca), o netament selectives (ignorant per tant altres recerques que qüestionen les suposades evidències irrefutables). L'ús i abús d'aquests recursos discursius constitueix una de les tecnologies de poder més utilitzades en aquest projecte de consolidació de la modernització conservadora a Espanya. Aquest projecte se serveix de mecanismes de legitimació més sofisticats que els tradicionals sistemes d'imposició ideològica i doctrinària del conservadorisme tradicional. Amb tot, s'enfronta també a una comunitat educativa i a una societat civil cada vegada més informada i menys mal·leable per part del poder polític. Així, els intents de construir un projecte de modernització conservadora en educació sintetitzats perfectament a la LOMCE no poden esdevenir fàcilment hegemònics. La disposició de la ciutadania a assumir acríticament les noves normes no es pot donar en absolut per descomptada. I qui sap si és per això que la dreta espanyola ha endegat la coneguda croada contra «educació per a la ciutadania».

A Catalunya, com hem vist, la resistència a la llei ha estat especialment activa, tant a partir de la mateixa acció de govern mitjançant la interposició de recursos davant del Tribunal Constitucional com a partir de l'articulació de diversos fronts contraris a la llei (sindicats, FAPAC, XEI). Bona part d'aquesta resistència ha coincidit amb l'oposició a la política de retallades tant del Govern espanyol com del mateix Govern de la Generalitat. El resultat ha estat una veritable repolitització de la comunitat educativa catalana i un creixent activisme en l'àmbit educatiu que coincideix amb un activisme generalitzat a tants altres aspectes de la vida pública actual. Un clar indicatiu que també en l'àmbit educatiu la ciutadania reclama una nova manera de fer política.

Bibliografía

- ANGHEL, B.; CABRALES, A.; SAINZ, J.; SANZ, I. (2012). «Publicación de los resultados de las pruebas estandarizadas externas: ¿Tiene ello un efecto sobre los resultados escolares?». A: CABRALES, A.; CICCONE, A. (coord.). *La educación en España, una visión académica*. (Fedea Monografías)
- APPLE, M. (2006). *Educating the right way: Markets, standards, God, and inequality*. 2a edición. Nova York: Routledge.
- BALL, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Londres; Nova York: Routledge.
- 124 BERNARDI, F.; REQUENA, M. (2010). «Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España». *Revista de Educación*, número extraordinari, p. 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).
- BONAL, X. (2000). «Interest groups and the state in contemporary Spanish education policy». *Journal of Education Policy*, vol. 15 (2), p. 201-216.
- BONAL, X.; 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), p. 335-341.
- BONAL, X.; VERGER, A. (2013). *L'agenda de la política educativa a Catalunya (2010-2013): una anàlisi de les opcions de govern*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BREEN, R.; JONSSON, J. (2005). «Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility». *Annual Review of Sociology*, 31, p. 223-243.
- DALE, R. (1989). *The state and education policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- DURU-BELLAT, M.; MINGAT, A. (1997). «La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice». *Revue Française de Sociologie*, 38(4), p. 759-789.
- FAPAC (2014). *LOMCE: Manual de resistència activa*. Barcelona: FAPAC.
- GAMORAN, A. (2009). *Tracking and inequality: New directions for research and practice*. Madison: University of Wisconsin-Madison. Wisconsin Center for Education Research. [WCER Working Paper No. 2009-6]
- GONZÁLEZ, M. T. (2002). «Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan». *Educar*, núm. 29, p. 167-182.
- HOUTTE, M. van; DEMANET, J.; STEVENS, P. (2013). «Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling?». *Social Psychology of Education*, vol. 16 (3).
- 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, p. 97858-97921.
- NOGUÉS, R. (2014). «La nueva Formación Profesional Básica (FPB). Una visión crítica». *Forum Aragón*, núm. 12.
- OECD (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. París: OECD.
- PRIETO, M.; VILLAMOR, P. (2012). «Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid». *Profesorado*, vol. 16 (3), p. 126-144.
- ROBERTSON, S.; MUNDY, K.; VERGER, A.; MENASHY, F. (ed.) (2012). *Public private partnerships in education: New actors and modes of governance in a globalizing world*. Cheltenham: Edward Elgar.
- SHAVIT, Y.; BLOSSFELD, H. P. (ed.) (1993). *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- TARABINI, A. (ed.) (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.
- TARABINI, A.; CASTEJÓN, A.; CURRAN, M. (2015). «La educación comprensiva en Cataluña (España): aspectos formales, aplicación y resultados». A: BALUTEAU, F.

Education provision at lower secondary school level: A comparative study. [En premsa]
UNESCO (2015). *Education for all 2000-2015. Achievements and challenges. EFA global monitoring report.* París: UNESCO.

VALENZUELA, J. P.; BELLEI, C.; RÍOS, D. de los (2014). «Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile». *Journal of Education Policy*, 29 (2), p. 217-241.