Dirección y Liderazgo Educativo

10 Año 2 Julio 2021

FEAE Fórum Europeo de Administradores de la Educación

dyle

MONOGRÁFICOS

Presentación del monográfico LOMLOE

HERRAMIENTAS PARA LA DIRECCIÓN

Liderazgo distribuido

Año 2 - Nº10 | junio 2021

Dirección y Liderazgo Educativo

dyle

sumario

3
EDITORIAL
Emilio Veiga

4
FORO ABIERTO
Cuidaos, cuidadlo
Kerman Ibarra Iriondo

8
COLUMNA INTERNACIONAL
Gestión democrática y la formación de Directores de Escuela en Brasil
Márcia Angela da S. Aguiar

11
MONOGRÁFICOS
Presentación del monográfico LOMLOE
Carmen Romero Ureña, Mª Luisa Fernández Serrat y Juan José Varela
El nuevo currículo a partir de la LOMLOE
Francisco Luna Arcos
La atención educativa a la diversidad en la LOMLOE: avanzando hacia una inclusión positiva
Juan Antonio Valdivieso Burón
LOMLOE: ¿Un avance hacia la educación inclusiva?
Mª Dolores Fernández Tilve y Mª Laura Malvar Méndez
La dirección pedagógica en la LOMLOE: no todos los pasos adelante requeridos
Antonio Bolivar
Participar, mucho más que cumplir la ley
Nélida Zaitegi
Integración del Cuerpo de profesores técnico de Formación Profesional en el cuerpo de educación secundaria
Santiago Sobrino Josenje
La Inspección del sistema educativo en la nueva ley de educación (LOMLOE). Mejoras y desafíos
Santiago Esteban Frades
LOMLOE: Una ley en tierra de nadie
Jose Ramón Merino Pacheco
La aplicación de la LOMLOE en Castilla y León. Muchas incertidumbres ante una Ley que debe potenciar la Enseñanza Pública
Cristina Fulconis Maroto
La LOMLOE, una reforma educativa sin dialogo ni consenso
Nicolás Fernández Guisado

53
ENTREVISTA
Alejandro Tiana Ferrer
Carmen Romero Ureña y José Mª Hernández Diaz

60
HERRAMIENTAS PARA LA CREACIÓN
Liderazgo pedagógico. LP- Parte I
Alfonso Fernández y Sira Ayarza

CONSEJO EDITORIAL: Presidente: Emilio Veiga Río. Vicepresidenta: Azucena Gozalo. Vocales: Mercé Berengueras (Cataluña), Francisco Luna (Euskadi), José Manuel Cabada (Madrid), Filo Tortosa (País Valenciano), José Cercós (Andalucía), Pedro José Molina (Aragón), Juan José Félez (Galicia), José Arturo Cairós (Canarias), Dolorés Pévida (Asturias), Miquel Vives (Baleares), Pilar Alonso (Extremadura), Agustín Chozas (Castilla-La Mancha), Carmen Romero (Castilla y León) y Azucena Gozalo (Cantabria).
CONSEJO DE REDACCIÓN: Director: Fernando Andrés Rubia. Subdirectora: Carmen Romero Ureña. Vocales: Manuel Álvarez, Mª Luisa Fernández, Cristo M. Hernández, Ángel San Martín, Ignasi Llompart, Alfonso Fernández, Graciela Pérez y Juan Carlos San Pedro. Corresponsales: Joao Ferreira, Juan José Varela y Margarita Zorrilla.
Diseño: Alberto R. Rodríguez Pérez (arrp.es). Edita: Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Centro de Formación del Profesorado; Rua Educación, núm. 3; 15011 A Coruña. E-mail: info@dyle.es. Depósito Legal: 0312. ISSN Electrónico: 2659-8507. Dirección y Liderazgo Educativo no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados. Todos los derechos reservados. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

EDITORIAL

"Se requiere transformar las reglas o gramática sobre cómo están organizadas las escuelas, que el confinamiento y la pandemia han obligado a cuestionar".
Antonio Bolívar

Con la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, **LOMLOE**, se alcanza la 8ª Ley educativa en España desde la LOECE del 1980. Este quizás no sea uno de los mejores indicadores, sobre todo si miramos hacía los sistemas educativos de otros países del entorno europeo, o incluso mundial, o si tenemos presente reiterados informes de PISA, programa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), como el del 2019.

Las diferentes leyes educativas estatales promulgadas no han conseguido tener el consenso mayoritario de las formaciones políticas ni sociales y, por tanto, la fuerza de las mayorías parlamentarias se emplea para promulgar nuevas leyes que modifican el sistema educativo con el pretexto de reformarlo para mejorar. Esta dinámica es contraproducente y agita periódicamente el sistema educativo, que precisamente necesita trabajar con una clara proyección de futuro y planteamientos a largo plazo. Si bien hay que mejorar y adaptar algunos aspectos de la normativa básica, no es positivo ni necesario reformar completamente todo el sistema tan a menudo. La necesidad del tan reiterado "**Pacto por la Educación**" que en tantas ocasiones se ha intentado abordar sin duda sería una de las mejores soluciones de futuro.

En el informe Monitor de la Educación y la Formación 2020, publicado en noviembre del año pasado por la Comisión Europea, el Consejo Europeo advertía a España que el éxito de la nueva ley educativa que en ese momento se estaba gestando dependía en gran medida de que se invirtiera "el tiempo necesario en la construcción de un consenso político y social amplio y duradero en torno a las reformas". Pero en general las reformas educativas de los últimos años han pecado de una habitual precipitación marcada por los tiempos políticos.

Pero quizás estemos en un momento, necesario y adecuado, para pensar que si se cumplen las intencionalidades, finalidades y objetivos que se reflejan en esta nueva Ley, podamos avanzar y mejorar en resultados académicos y en la equidad precisa para que un sistema educativo se consolide como la base del avance de nuestra sociedad. Lo que si será imprescindible y seguramente se quedará corto es el compromiso del Gobierno de aumentar el presupuesto en educación hasta el 5% del PIB antes del 2025

No cabe duda de qué atendiendo a los informes internacionales, PISA, TIMSS, PIRLS…es preciso buscar un cambio en el modelo educativo español sobre todo en el QUÉ, CÓMO, y CUÁNDO, enseñar y evaluar.

"No debemos obviar que el actual currículo en España tiene, digamos, un kilómetro de amplitud y un centímetro de espesor, y creo que no es bueno para los estudiantes. El futuro para España debería pasar por enseñar menos cosas, pero de forma más profunda, generando más compresión". Con estas palabras se expresa en una muy reciente entrevista, 18-06-2021, Andreas Schleicher, director del área educativa de la OCDE.

También manifestaba esta importante figura internacional que respalda la reforma del Gobierno y ve "impresionante" cómo la escuela española ha resistido la pandemia.

Ciertamente las administraciones, el profesorado, las familias, y el propio alumnado han hecho un enorme esfuerzo que es preciso consolidar y sustentar. La educación por competencias, los modelos curriculares interdisciplinares, el trabajo colaborativo, las competencias digitales, y la innovación pasan a formar parte de los pilares de una educación moderna y de futuro

Si repasamos los principales pilares en los que se sustenta la nueva Ley educativa española vemos que se tienen en cuenta elementos claves para el desarrollo de una sociedad moderna que debe tener en cuenta la realidad, social, económica, laboral…de su entorno. Así, si bien la valoración de la LOMLOE varía en función de la ideología, existen aspectos valorados muy positivamente como:

- La igualdad, la educación emocional y la competencia digital.
- El desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030.
- Las medidas contra la segregación escolar.
- El currículum competencial y los programas de diversificación curricular.
- Nuevas modalidades de Bachillerato y el especial refuerzo a la FP.
- Mayor autonomía y participación en las comunidades educativas.

Emilio Veiga
Presidente de la Federación Estatal del Fórum Europeo de Administradores/as de la Educación

Cuidaos, cuidadlo

Kerman Ibarra Iriondo
Ex director del Instituto Txorierri de Derio

Bienvenida al emocionante y edificante mundo de la dirección. Seas lo que seas, ocupes el cargo que ocupes, secretaria, jefa de estudios, coordinadora o directora, tu caso, no olvides que eres **parte de un equipo**. Ellas no son tu equipo.

Afortunadamente sois un equipo muy potente, con muchas potencialidades, muchos talentos y mucho talante.
Un buen equipo directivo implicado, como el vuestro, cercano al alumnado, como el vuestro, accesible a las familias, como el vuestro, implicado con el profesorado, como el vuestro, es la columna vertebral de un centro educativo. Y vuestro centro educativo se yergue muy derecho porque tiene una columna vertebral excelente: vosotras.

La **cercanía** del equipo directivo es fundamental, para dar seguridad a alumnado, familias y profesorado, para tener información directa de lo que acontece en el centro y para resolver los diferentes conflictos que vayan surgiendo, que surgen a diario. Conflictos entre alumnos y alumnas,

entre alumnado y algún profesor o profesora, entre alguna familia y alguna profesora o profesor. **Hay que intervenir**, sabedoras de que en muchas ocasiones los problemas no se solucionan, pero se encaminan. Eso es importante. Creer en la solución de los problemas genera mucha frustración. La mayoría de ellos, de los problemas tan sólo se encaminan, que no es poca cosa. Y seguramente con el paso del tiempo reaparecerán y deberán ser encaminados de nuevo. Los problemas son parte importante de la vida y, consecuentemente, de la educación. No querer ver los problemas es un error. No hacerles frente es un inmenso error. Estad atentas, ved los problemas y trabajad con las personas implicadas para **encaminar la situación**.

Y lo haréis bien porque vuestro equipo está muy bien organizado. Hay una coordinadora en cada curso. Claro, no es un instituto cualquiera. Más de ochocientos alumnos y alumnas. En torno a 160, siete aulas por curso de la ESO. Y con casi doscientas alumnas y alumnos en Bachillerato. **Dirección cercana**. **Tareas descentralizadas**. Las coordinadoras se reúnen semanalmente con las tutoras y tutores de las siete clases correspondientes a cada curso y con la orientadora que corresponda. Y en esas reuniones salen todos los temas, todos los conflictos, académicos, disciplinarios, de convivencia, de orientación. Y luego la coordinadora, en las reuniones del equipo directivo, **comparte la información** y las posibles propuestas para encaminar los problemas existentes con el resto del equipo. Y durante la semana, todos los días, **la presencia de la coordinadora** se nota en las clases, lo nota el profesorado, que se siente acompañado, no controlado, y el alumnado que descubre una dirección cercana, **firme cuando hay que serlo**, pero dispuesta a **tender puentes** en todo momento. Porque la educación consiste en gran medida precisamente en eso: el **equilibrio entre la firmeza y los puentes** que tendemos. Nunca hay que romper el vínculo con ninguna alumna ni alumno. Por muchas barbaridades y bien gordas que ésta o éste haya realizado.

En la última década del siglo pasado, cerca de 40% del alumnado había repetido al menos una vez antes de los 16 años

Así que en el equipo sois ocho personas: una coordinadora por curso de la ESO, coordinadora de bachillerato, secretario, jefa de estudios y tú, la directora. Y el reparto de tareas, aparte de algunas claramente unidas al cargo, se hará **en base a los talentos** de cada una de las personas integrantes del equipo. Quizás los manuales de dirección digan que entre las tareas de una directora están labores que el secretario es capaz de hacer con mayor eficacia. Pues que las haga el secretario. Otras labores encomendadas oficialmente a éste posiblemente las haga mejor quien tiene el cargo de la jefatura de estudios. **Equipo y equilibrio**. Esa, quizás, sea una de las tareas más importantes que tú puedas hacer: **vigilar los equilibrios y cuidar al equipo**. Todas y cada una de las personas del equipo directivo tiene que estar y sentirse acompañada en todo momento. Cuidaos.

Lo que no tienes que ser, directora, es ni la estrella del equipo ni la que más interviene en las reuniones, sean cuales fueran. **Acompañar, mantener el equilibrio, ayudar**. En mi opinión esas son las claves. Esas y saber quién o quiénes son las personas que más saben de cada una de las cuestiones que pueden ir surgiendo en torno a la gestión del instituto. Y acudid a ellas con humildad y **entusiasmo**. Este último que no se pierda, el entusiasmo. Sentir entusiasmo por lo que haces es un pilar fundamental de la felicidad. Y a eso hemos venido a este planeta. Disfrutar del trabajo, con responsabilidad, es asegurar que disfrutas de la vida durante un montón de horas al día. No es moco de pavo.

Que **cada persona aporte lo mejor de sí.** Lo que pueda aportar. Las personas no tenemos déficits, tenemos cualidades, talentos y potencialidades. Pensad en positivo. Tendríamos déficit si estuviera escrito cuanta cantidad de cada una de las virtudes humanas debiera tener cada persona. Cien kilos de efectividad. ¿Efectividad para hacer qué? Cien vatios de autoridad. ¿Cómo se mide la autoridad de una persona?

Creo que si pensamos, si piensas, en estas claves, huirás de personalismos idiotas y contraproducentes, defenderás el "**cohacer**", el "**copensar**" como maneras insustituibles de trabajar a gusto, en equipo, con menos presión, con más felicidad. Y trabajar feliz, ya tú sabes que diría un argentino, es fundamental para hacer bien los trabajos que tenemos entre manos.

Otra idea que creo que está relacionada con todo esto que intento compartir contigo: **estate abierta a todo tipo de ideas**, vengan de las bocas que vengan. En muchas ocasiones, lo leí hace tiempo en todos y cada uno de los libros sobre creatividad escritos por Edward De Bono (citar a este autor es el toque pedante del artículo, el único espero), pero también lo he comprobado en muchas ocasiones, las mejores soluciones, esas que ayudan a encaminar los problemas, vienen de personas que no están directamente involucradas en el problema que tenemos entre manos. Surgen buenas ideas en las conversaciones con madres, padres, profesorado y, por supuesto, muchas soluciones geniales

nacen en la cabeza de nuestras alumnas y alumnos. Comparte tus inquietudes y escucha lo que te dicen.

Por esa razón, **no te olvides nunca del personal del centro que no se dedica a tareas académicas**: personal de limpieza, administrativas, bedeles y monitoras de autobús. Reuniros con ellos y ellas de vez en cuando, dos o tres veces a lo largo del curso, en el despacho de dirección, sentadas todas, con tiempo, para hacerles partícipes de la gestión del instituto, para escuchar sus puntos de vista, sus problemas. Cuenta con ellos y dedícales tiempo. Se lo merecen y además una relación fluida con este personal ayuda mucho en muchas ocasiones.

Otra idea que creo que es importante: casi siempre es mejor una propuesta, un proyecto, realizado por un profesor o un equipo de profesoras que quizás no sea tan bueno como os gustaría, el proyecto digo, que sacar adelante una propuesta o un proyecto posiblemente mejor realizado exclusivamente por el equipo directivo. **Amplía el círculo de personas involucradas** en las diferentes, muchas, muchísimas, tareas que hay en un instituto del tamaño del vuestro, nuestro un poco todavía. Y para ello tienes que **confiar y demostrar esa confianza**. Potenciar la participación del profesorado en tareas colectivas es hacer colectivo. Y un instituto es un colectivo. Cuantos más profesorado haya trabajando en la elaboración, mejora y actualización de proyectos, normativas y reglamentos, mejor. Vuestra tarea es coordinar ese trabajo, esos trabajos, y tratar de que se mantenga la necesaria coherencia.

Hablando de proyectos, reglamentos y planes educativos. Cualquier documento del centro debe ser un **documento vivo**. El ROF, el Proyecto Educativo, el Proyecto de Convivencia, y cualquier otro que pulule por ahí debe ser conocido, al menos en sus puntos más significativos, y debe **revisarse anualmente**, aprovechando esas dinámicas que debéis generar para revisar esos documentos para hacer grupo. Consensuad periódicamente documentos que deben ser, ante todo utilizables y utilizados. Un documento, un plan de centro enmarcado sólo sirve de adorno o para tener contenta a una inspección clásica, de esas que desgraciadamente abundan. Estos documentos deberían ser un medio para hacer equipo, para hacer centro, para discutir ideas, nunca un fin: tener escrito el "definitivo" proyecto educativo de centro no creo que sirva para mucho.

La **participación de todo el personal**, en mayor o menor medida, es imprescindible. Y es tarea vuestra impulsarla. El personal debe participar en la medida de lo posible y ser consciente de que lo hace, de que participa. **Hacer es importante, pero ser consciente de que haces también lo es**. Que el instituto marche bien es importante, pero que profesorado, alumnado, personal no docente y familias, es decir todo el mundo que está en torno al centro, sienta que el instituto marcha bien es tan o más importante. Para ello la **información periódica**, la comunicación habitual con todo el personal, es imprescindible para asegurar el buen funcionamiento de un centro. Conseguir que el personal se comprometa en tareas que trascienden el aula, en labores distintas a la responsabilidad de dar clases a diario, es conseguir mucho.

Ya te he dicho lo de la participación, lo de tener vuestro despacho abierto a alumnado, profesorado, familias y personal del centro. Haz reuniones en tu despacho, en vuestro despacho. Que **el despacho sea una parte más del centro**, no el salón del trono. Sed **firmes** con alumnado y profesorado, pero sin olvidaros de **tender puentes**, nunca derribarlos, sobre todo con las alumnas y alumnos.Y cuando digo firmes con el profesorado quiero decir que hay que intentar que todo el profesorado haga bien su trabajo, entendiendo que nuestro trabajo se puede hacer bien, muy bien, de muchas maneras distintas, afortunadamente. La diversidad en la práctica académica es una riqueza. Pero todo el profesorado debe saber que hay unos límites. Lo más importante en un instituto no es el profesorado, son las alumnas y alumnos. Y las alumnas y alumnos deben aprender, sentir que aprenden, tienen que ser tratados con respeto, todas y todos.

Pues si ya te he dicho todo eso paso al siguiente capítulo que se llama **relaciones con inspección, delegación, servicios educativos varios**. Mi experiencia me dice que en ese tipo de cargos hay mucho inútil con ganas de ganar más pelas, huir de las aulas u ocupar cargos que dan más prestigio. Y son peligrosos porque pueden dificultar mucho vuestro trabajo. Creo que uno de los mayores déficits que tiene el sistema educativo es la **evaluación de estos cargos de responsabilidad**. Ellos pueden inspeccionar y evaluar tu trabajo, y eso está muy bien, pero nosotros no podemos hacer lo mismo con el suyo. **La evaluación debe ser bidireccional**.

Pero no hagas mala baba con este asunto. Mejorarlo no está en tus manos. Por eso mi consejo es que seáis listas: intentad sacar provecho de vuestra relación con esas personas, buscad aquello que puedan aportar e intentad que lo aporten. Paciencia con ellos. No os enfadeis. Enfadarse genera infelicidad y hay que cuidarse.

Bueno ya me despido. Que tengas mucha suerte. Recuerda que necesitas tener visión condor siendo ratón, trabajando con la escoba. Que tenéis un compromiso con el alumnado, con todas las alumnas y todos los alumnos. Que a veces tendrás que **inventar fórmulas no escritas** para atender a todas y todos ellos como merecen, las más listas, los más inquietos, las más enfadadas, las recién llegadas de países lejanos, sin excepción. Trabajad bien y que se vea que trabajáis bien. Y organizaros bien. **No os aturulleis** con las cientos de cosas que llegan y suceden en un instituto. Diferenciad bien a la hora de **organizar el trabajo** lo imprescindible e inmediato, de lo importante y de lo que puede esperar. Y cuidaos. No podréis trabajar bien si vosotras no estáis bien. Salud y suerte.

Dirección y Liderazgo Educativo

dyle

SUSCRIBETE Y COMPARTE

dyle.es

EN CLAVE DE HUMOR

Gestión democrática y la formación de Directores de Escuela en Brasil

Márcia Angela da S. Aguiar
Doctor en Educación por la Universidad de São Paulo (USP, 2000). Profesor de la Universidad Federal de Pernambuco - UFPE (marcia_angela@uol.com.br).

En las luchas por la afirmación del Estado Democrático de Derecho en Brasil, después de 21 años de gobierno autoritario, las fuerzas populares pudieron establecer en la Constitución Federal de 1988 una serie disposiciones que garantizaban los derechos de la ciudadanía. Esta ciudadanía es un derecho fundamental de las personas y ser ciudadano significa tener derecho a participar plenamente en la vida política del Estado en todas sus instancias.

En el ámbito educativo, también se garantiza el derecho a la participación y la Constitución Federal tiene como uno de sus principios la gestión democrática. Cabe destacar que las disputas en torno a las concepciones de la educación y la gestión escolar también fueron feroces, en vista del esfuerzo de las fuerzas progresistas por superar el patrimonio técnico y reduccionista de los "años de plomo" que impregnaron las instituciones formativas en el país. Nunca es demasiado el reiterar que generaciones de educadores a lo largo del período dictatorial no tuvieron acceso, debido a la censura impuesta por el régimen, a la producción intelectual crítica de pensadores de renombre esenciales para la comprensión de la nación y la educación brasileña, como Florestan Fernandes, Darci Ribeiro y, sobre todo, Paulo Freire, hoy venerado Decano de la Educación Brasileña.

A lo largo del proceso de redemocratización, numerosas asociaciones científicas y académicas como ANFOPE - Asociación Nacional para la Formación de Profesionales de la Educación, ANPAE - Asociación Nacional de Política y Administración de la Educación, ANPED - Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación, CEDES - Centro de Estudios de la Educación y la Sociedad (CEDES) y FORUMDIR - Foro Nacional de Directores de Colegios, Centros educativos o equivalentes de las universidades públicas brasileñas, así como sindicatos, como el Sindicato Nacional de Profesores de Instituciones de Educación Superior - ANDES y la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación - CNTE, que reúnen a educadores y activistas de ese ámbito, contribuyeron decisivamente al debate público en torno a la gestión democrática de la educación y las

instituciones educativas, a todos los niveles, exponiendo las controversias disyuntivas y avances al respecto. Se organizaron grandes conferencias nacionales, iniciadas con las sucesivas ediciones de la Conferencia Brasileña de Educación (CBE), que movilizaron a los educadores brasileños en torno a la importancia de la inclusión y de la atención a las demandas del área en las agendas gubernamentales y su correspondiente repercusión en la legislación educativa.

Gestión democrática de la educación pública

De hecho, el punto culminante de este proceso fue la inscripción del principio de gestión democrática en la Constitución Federal de 1988, artículo 206, 196, inciso VI: la gestión democrática de la educación pública. Como afirma Mendonça (2000):

En el apartado dedicado a la educación, además de los derechos antes mencionados, la Constitución estableció una serie de siete principios sobre cuya base se debe impartir la educación, entre los que se incorpora el de innovación que no había sido incluido en ninguna de las constituciones anteriores o en la legislación federal infra constitucional sobre educación; la Gestión Democrática de la Educación Pública en forma de la ley también subyace. Así, el país adjuntó a su Ley de rango superior el principio que reflejaba la etapa más avanzada de la lucha por la democratización de la educación pública, allanando el camino para la regulación del mecanismo de su implementación en la legislación educativa. (p. 89)

Además de los esfuerzos encaminados a aprobar las propuestas para el capítulo de educación en la Constitución Federal, la presión de la sociedad civil de manera organizada fue decisiva para su regulación mediante leyes complementarias como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) y los subsiguientes planes de educación. De hecho, la LDB fue aprobada en 1996, después de un largo proceso de enfrentamientos, debates y negociaciones en el congreso nacional, donde dos versiones de la LDB estaban en disputa. Así, en cumplimiento de la Constitución Federal, la gestión democrática fue consignada LDB, Ley Nº 9.394/1996, art.3, inciso VIII, y en los artículos 12, 13 y 14. Para la inserción de estos últimos artículos, fue fundamental la movilización de educadores en torno al Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública (FNDPE), que reunió a más de 30 entidades como señala Bollman (2010).

Los planes de actuación que siguieron - Plan Nacional de Educación - PNE 2001-2010 (Ley Nº 10.172, de 9 de enero de 2001) - y PNE 2014-2024 (Ley Nº 13.005, de 25 de junio de 2014) - también contemplaban el principio de la gestión democrática de los centros. El PNE 2014-2024, construido en un amplio proceso de debate público cuya culminación fue la Conferencia Nacional de Educación 2010 (I CONAE 2010), precedida por conferencias municipales, estatales, distritales y locales, incorporó la gestión democrática a su objetivo 10 con la indicación de ocho estrategias para su materialización en sistemas y redes educativas, así como en unidades escolares.

La aprobación de todas las normas mencionadas fue el resultado de intensos debates sobre los conceptos de ciudadanía, educación, participación y gestión democrática, entre otros. Este hecho pone de relieve, en vista de las dificultades de la materialización de la gestión democrática en las instituciones educativas, la necesidad permanente de una formación inicial y continua de los directivos en todos los niveles y modalidades de educación tal y como se regula en la Resolución Nº 2/2015 del Consejo Nacional de Educación (CNE). Esta Resolución del CNE contempla la formación inicial vinculada a la educación continua y a las condiciones de trabajo, salario y carrera, a partir de una visión sociohistórica de la realidad brasileña.

El *lugar tradicional* de esta formación inicial es a través del curso de pedagogía que se ofrece en las instituciones de educación superior (IES). Las disposiciones curriculares nacionales de este curso -Resolución CNE/CP Nº 1, de 15 de mayo de 2006- enfatizan la autonomía de las IES para construir sus proyectos pedagógicos, ya que la LDB establece en el artículo *67, párrafo único, que refiere que "la experiencia docente es una condición para el ejercicio de cualquier otra función de enseñanza, que subyace en la institución de las áreas de actividad y el proyecto pedagógico de los cursos de formación docente y curso de pedagogía".*

El curso de Pedagogía, de acuerdo con los preceptos Curriculares Nacionales (DCNS) de 2006, Art. 4, está destinado "a la formación de docentes para desempeñar funciones de enseñanza en Educación Infantil y en los primeros años de Primaria, en cursos de bachillerato, en la modalidad Normal, formación profesional en el área de servicios y apoyo escolar y en otras áreas en las que se proporcionan conocimientos pedagógicos". Y, en su único párrafo, afirma que

Las actividades docentes también incluyen la participación en la organización y gestión de los sistemas e instituciones educativas, incluyendo: I - planificación, ejecución, coordinación, seguimiento y evaluación de tareas específicas del sector de la educación; II - planificación, ejecución, coordinación, seguimiento y evaluación de proyectos y experiencias educativas no escolares; III - producción y difusión de conocimientos científicos y tecnológicos del ámbito educativo, en contextos escolares y no escolares.

A partir de 2015, con la adopción de la Resolución No. 2/2015, los cursos de Pedagogía de los Centros y Facultades de Educación de todo el país iniciaron sus respectivos procesos de reformulación, los cuales fueron

interrumpidos abrupta y autoritariamente, ante los cambios que se produjeron en las políticas públicas, incluidas las políticas educativas, debido a la destitución de la presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), sin pruebas de un delito de responsabilidad, en 2016, y la instalación de un nuevo bloque en el poder. El nuevo presidente Michel Temer, al asumir la presidencia, pronto impulsó una serie de medidas que impactaron fuertemente en el campo de la educación, que se profundizó y amplió en el posterior gobierno de Jair Bolsonaro, iniciado en2019 (AGUIAR, DOURADO 2019).

Entre estas medidas, cabe destacar la derogación del decreto de nombramiento de nuevos consejeros para el CNE; los cambios en la organización del Foro Nacional de Educación; la implementación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), rompiendo la concepción orgánica de la Educación Básica, la Reforma de la Escuela Secundaria, la derogación de la Resolución nº 2/2015 y la adopción de las Resoluciones 2/2019 del CNE CP y la Resolución CP 1/2020 del CNE por la que se definen los Requisitos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial y Continua del Profesorado para la Educación Básica y se establece la Base Nacional Común para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica (BNC-Formación), respectivamente, sin diálogo con los principales actores, como asociaciones científicas y académicas y sindicatos en el ámbito de la educación (ANPED , 2019).

Más recientemente, el CNE ha sometido a consulta pública una Matriz Nacional Común de Competencias directivas, lo que ha provocado intensas críticas por parte de las entidades del área que la consideran como un retroceso con relación al curso de pedagogía y la forja de profesionales de la educación (ANPEd, 2021).

Consideraciones finales

A lo largo del texto, se analizaron los rápidos cambios en el escenario educativo brasileño que han tenido un impacto considerable en las políticas de educación inicial y continua de los profesionales de la educación, especialmente los directores de los establecimientos educativos de educación básica pública, con repercusiones directas en los cursos de pedagogía.

Se están llevando a cabo una serie de cambios en la regulación y legislación educativa que lleva a cabo el Ministerio de Educación (MEC) y el Consejo Nacional de Educación (CNE), específicamente en lo que respecta a las directrices para la formación de directores de escuelas de Educación Básica, que se distancian de la formación de profesionales críticos comprometidos con la democratización de la gestión en todos los niveles y modalidades de educación.

Esta situación ha provocado reacciones por parte de educadores que organizados en sus respectivas entidades académicas y sindicales están en sintonía con los sectores que defienden las ideas de una nación justa y soberana y una educación de calidad para todas las personas. En esta perspectiva, la organización de otra importante conferencia nacional de educación, la Conferencia Nacional Popular de Educación (CONAPE 2022), con sus ediciones estatal, distrital y municipal, que reunirá a miles de educadores y estudiantes de todo el país, parte con el objetivo de "movilizar a todos los sectores y segmentos de la educación nacional dedicados a la defensa del estado de derecho"; el CF/1988, el PNE (2014-2024) y tantos otros con la finalidad de articular un proyecto estatal que garantice la educación pública con el más amplio alcance, de gestión pública, gratuita, inclusiva, laica, democrática y de calidad social para todos y todas, para consolidar una plataforma común de luchas por la educación en el país" (FNPE, 2021).

REFERENCIAS

AGUIAR, M. A. S. Reformas conservadoras y "Nueva Educación": orientaciones hegemónicas en mec y CNE. Educación y Sociedad, Campinas, v. 40, p. 1-24, Dic. 2019.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC y la formación del profesorado: concepciones, tensiones, actores y estrategias. Retratos da Escola, Brasilia, v. 13, n. 25, p. 33-37, ene./mayo 2019.

ANPED. Manifiesto contra la inhabilitación de la formación de docentes de educación básica. Disponible en: https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica. Consultado el 10/04/2021

BOLLMAN, M. da G. N. Reviewing the National Education Plan: proposal of Brazilian society. Educación y Sociedad. Campinas: 2010, vol.31, n.112, pp.657-676

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN - Legislación Educativa- Disponible en: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao. Consultado: 10/04/2021

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Common National Curriculum Base (BNCC) and the impacts on policies for regulating and evaluating higher education. En: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). El BNCC en el contracon del PNE 2014-2024: evaluación y perspectivas. Recife: Anpae, 2018.

FORO NACIONAL DE EDUCACIÓN POPULAR. Lanzamiento de la Conferencia Nacional de los Pueblos sobre Educación (2022). Disponible en: https://fnpe.com.br/lancamento-da-conferencia-nacional-popular-de-educacao-conape-2022/ Acceso: 10/04/2021

MENDONÇA, E. F. La regla y el juego: democracia y patrimonialismo en la educación brasileña. Campinas: Unicamp, 2000.

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO LOMLOE

Carmen Romero Ureña, Mª Luisa Fernández Serrat y Juan José Varela

Estamos ante otra ley de educación, la octava desde la Constitución de 1978. Si el PSOE llegaba al gobierno era previsible, como así ha sido, que derogara la LOMCE (2013) pues fue un acuerdo que existía con diferentes fuerzas políticas y aparecía como una prioridad en su programa electoral. Todo el mundo dice que son demasiadas leyes, que no da tiempo a implantarlas y desarrollarlas, aparte del cansancio psicológico que supone para el profesorado y la comunidad escolar adecuarse a las mismas. Pero una ley también es una oportunidad para adaptarse a nuevos retos y reforzar los principios y fines de la educación de acuerdo con los valores de la Constitución y el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella. En este sentido, se han añadido principios como la educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica; y en las finalidades, la capacitación para el ejercicio de cuidados y de colaboración social.

En línea con lo anterior, la ley se apoya y fundamenta en compromisos y convenios que afectan a toda la sociedad. Tiene en cuenta la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en lo referido a educación; se sustenta en los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030; contempla los derechos de la infancia según la declaración de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989) y el derecho a la educación inclusiva reconocido en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. La ley da, además, cumplimiento al Pacto de Estado en materia de violencia de género aprobado en 2017.

Es difícil en un monográfico contemplar toda la complejidad y matices que entraña la elaboración de una ley orgánica de educación. Quizás la pandemia ha restado poder realizar actos presenciales y seguir con mayor participación real el desarrollo y proceso de la configuración del texto aunque en parte se ha salvado gracias a los encuentros virtuales. Hay suficiente documentación para profundizar e investigar en las diferentes posiciones de las fuerzas políticas y sociales sobre la ley: las reuniones de la Conferencia Sectorial de Educación y las aportaciones de las Comunidades Autónomas; la contribución de varios ministerios al anteproyecto; las actas de las reuniones y encuentros con sindicatos, asociaciones y organizaciones del mundo educativo; el informe del Consejo Escolar del Estado; y, por supuesto, las 1168 enmiendas que se han presentado al proyecto de ley.

La ley, al ser parcial por modificar otras leyes, es más complicada en su organización. Se establece un artículo único de modificación de la LOE (2006) con noventa y nueve apartados que la modifican parcialmente o le dan nueva redacción a setenta y siete artículos, diecinueve disposiciones adicionales y tres disposiciones finales, una de las cuales cambia varios artículos de la LODE (1985). La ley añade ocho disposiciones adicionales, cinco transitorias que regulan aspectos del periodo de implantación, una derogatoria y seis finales sobre el desarrollo reglamentario, la entrada en vigor y el calendario de implantación. Hay que tener presente que hay 80 artículos que no varían y mantienen la literalidad de la ley de 2006.

No se ha logrado el pacto por la educación, luego es otra ley que nace sin consenso político y social. Se sigue utilizando a la educación como arma de fuerte confrontación política, se ha visto en el parlamento y con la movilización de la escuela concertada. Prueba de ello es que el PP y Vox han presentado sendos recursos al tribunal Constitucional que ya han sido admitidos a trámite; afectan a cuestiones, entre otras, de la libertad de enseñanza, el respeto a la libertad religiosa y el tema lingüístico. Esperemos que el modelo curricular competencial que se está elaborando en colaboración con las Comunidades Autónomas ofrezca un mayor acuerdo.

Por todo ello, este número de nuestra revista intenta acercarse, con ojos y oídos investigativos a la nueva propuesta legislativa. Lo haremos a través de aportaciones firmadas tanto por profesorado especializado, como por sindicatos de enseñanza, o por profesionales expertos en algunas de las cuestiones que más interesan y por técnicos que han participado en la confección de la ley actual. Hemos intentado acercar al lector, no solamente hacia los asuntos más relevantes de la ley sino que, además, nos interesa especialmente mostrar una visión poliédrica de la misma. En este sentido, hemos intentado contemplar el enfoque de la realidad educativa que transmite la nueva ley desde diferentes ángulos y perspectivas. Así, a través de una entrevista con uno de los artífices más significativos de la ley, Alejandro Tiana, Secretario de Estado para la Educación, desgranamos todos los entresijos de la misma. Le hemos dado especial relevancia a las repercusiones que la LOMLOE puede deparar con un nuevo currículo menos cargado de contenidos y más competencial de la mano de Francisco Luna que está trabajando en el equipo de Ministerio en la propuesta curricular; al necesario avance hacia una inclusión positiva que nos presenta Juan Antonio Valdivieso y a las pautas de desarrollo de la evaluación inclusiva que Mª Dolores Fernández y Laura Malvar del Grupo de Investigación ATALAIA nos describen; a la trascendencia del papel de la dirección en los centros con el abanico de reflexiones y análisis que nos presenta Antonio Bolívar; a la visión sobre los valores de la participación en los centros educativos, sin olvidar la importancia que puede alcanzar la educación no formal, desde la visión de Nélida Zaitegi; al análisis de la integración del Cuerpo de profesores técnicos de Formación Profesional en el cuerpo de educación secundaria que nos describe Santiago Sobrino; y al valor de la inspección educativa desde la perspectiva de Santiago Esteban.

Asimismo, y en la búsqueda constante de la integridad, hemos querido ofrecer a nuestros lectores una visión plural y equitativa de lo que la nueva ley supone desde el punto de vista de los profesionales, para lo que contamos con las aportaciones de representantes sindicales de dos sindicatos mayoritarios en educación que nos presentan sus respectivas visiones sobre la nueva ley (STEs y AMPE).

El momento que vivimos sin duda es tan estresante como apasionante. Nos encontramos en una etapa en la que deberíamos preguntarnos a nosotros mismos, no solamente si seremos capaces de abordar con serenidad y objetividad los cambios que se proponen, sino si está el profesorado, las direcciones escolares, las familias o los gobiernos autonómicos debidamente estimulados para trabajar por una educación plena y completa, que aporte calidad dentro de su esfera de influencia, sin perder la ilusión por, comunitariamente, hacer entre todos un país y un mundo mejor.

EL NUEVO CURRÍCULO A PARTIR DE LA LOMLOE

Francisco Luna Arcos
PRESIDENTE FEAE EUSKADI

El héroe griego Teseo, tras deshacerse del Minotauro cretense, volvió a Atenas en un barco de 30 remos y, según la leyenda, aquella nave permaneció en uso durante mucho tiempo porque constantemente se retiraban las tablas estropeadas y las reemplazaban por unas nuevas. La denominada *Paradoja de Teseo*, que turbó a Heráclito, Platón o Plutarco, se centra en cuestionarse acerca de si, tras reemplazar cada una de las partes del barco, éste sigue siendo el mismo y hay cierto consenso en que es el mismo barco, porque, aunque se hayan podido cambiar las piezas, se mantiene su estructura o su diseño original. Algo parecido ha ocurrido con el currículo hasta ahora vigente: a pesar de diversas modificaciones, tenemos el mismo diseño curricular de la LOGSE de 1990, hace más de 30 años.

Tras la publicación de la LOE en 2006, los ya clásicos componentes del currículo - objetivos, contenidos y criterios de evaluación – se intentaron acicalar con las competencias básicas, impulsadas por la UE, e incluso se ambicionó convertirlas en la quilla del barco, pero en realidad no cambiaron el rumbo ni transformaron el sentido de los tres componentes primigenios, hasta el punto de que incluso la LOMCE mantuvo una formulación lingüística casi similar a la planteada por la LOGSE.

Sin embargo, como veremos, hay suficientes evidencias que nos indican que, desde 1990, nuestro mundo ha cambiado en profundidad y ha variado el concepto de currículo. Hay un amplio consenso en que el actual esquema curricular presenta disfunciones importantes que, por resumir, se podrían centrar en tres: primero, no ha sido capaz de impregnarse de enfoque competencial; segundo, a pesar de las competencias, el currículo ha perseverado en su carácter enciclopédico y, tercero y clave si pensamos en un periodo educativo obligatorio y comprensivo, la fuente de justificación y jerarquización de los contenidos sigue siendo la epistemología de las disciplinas y saberes y no las necesidades de desarrollo competencial del alumnado obligado estar escolarizado durante muchos años.

El aprendizaje en la revolución educativa

Cada dos años se reúne la Cumbre Mundial para la Innovación en Educación (*Wise*, en inglés), un *think tank* formado por miles de especialistas centrados en analizar los retos futuros. Como curiosidad, no sé si aterradora o atrayente, en uno de sus últimos informes de WISE sobre la educación del futuro se señalaba que, entre otros avances, en 2030, solo dentro de nueve años, los cerebros humanos se conectarán a la nube y el uso de imágenes cerebrales nos permitirá adaptar con mayor precisión la metodología que mejor funciona con cada estudiante. Si juntamos el Big Data con el aprendizaje automático y la inteligencia artificial, podemos percibir que estamos a punto de ver y vivir un mundo completamente nuevo. Hay quienes afirman que, en los próximos 30 años, la sociedad cambiará más que en los últimos 300 años, pero que en educación lo hará más que en los últimos 2.000 años.

Ya hoy, vivimos una auténtica revolución educativa a nivel mundial, una revolución casi mareante, que introduce a nuestros sistemas educativos en una presión constante para incorporar nuevas ideas y nuevas tecnologías. Todas las organizaciones internacionales ((ONU, Unesco, OCDE, UE, El Banco Mundial...) están pensando en la educación, hay infinidad de propuestas sobre las competencias educativas y profesionales del siglo XXI, cada vez más informes y documentos nos muestran por dónde parece que irá la educación del futuro. La OCDE, a través de

PISA, se ha convertido prácticamente en una especie de gobierno mundial de la educación y ha puesto en marcha el programa OECD Future of Education and Skills 2030, en el que participan más de 40 países, con el objetivo de ayudar a determinar el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores del futuro.

Y junto a todos estos cambios y tendencias, que están transformando nuestra vida y cambiarán radicalmente nuestra profesión, percibimos con claridad que la educación, considerada como un inmenso negocio, está en el centro de atención de las más importantes empresas informáticas (Google, Microsoft, Apple, Samsung, , Cisco, IBM, Telefónica...), de una ingente cantidad de fundaciones (Gates, Qatar...) y empresas y grupos de todo tipo (Santillana, Atresmedia) que aspiran a ser importantes agentes educadores e invierten cantidades ingentes de dinero –y de talento- en el ámbito educativo. Hasta la revista Forbes habla de educación. Es fácil darse cuenta de que los economistas de la educación cada vez tienen más espacio y más voz en el mundo educativo. La razón de todo esto la expresa con claridad el premio nobel de economía J. Stigliz: "*lo que distingue a nuestro tiempo de los tiempos pasados es la importancia del aprendizaje*". El aprendizaje y el talento es el nuevo petróleo de nuestro tiempo y todas las grandes economías luchan por él. Para cualquier país, quedarse atrás no es una opción.

Mientras tanto, la insatisfacción con y en nuestras escuelas es cada vez más creciente y nuestros escolares soportan cada vez peor el aburrimiento[1]. No sabemos con seguridad qué hacer y qué pasos dar para cambiar la educación. Como señala el filósofo Daniel Innerarity, "*todos somos nómadas del conocimiento en busca de respuestas*". Por eso, como señalábamos antes, es tan importante que nuestro nuevo barco curricular afronte las olas, muchas de ellas desconocidas, en compañía, para poder surcar este mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo, un mundo trufado de incertidumbres, acechado por problemas inmensos y retos desconocidos y en el que ha cambiado la comprensión del espacio (globalización) y del tiempo (aceleración), transformado profundamente la función de la escuela y de la educación.

Las claves de la nueva propuesta curricular de la LOMLOE

Para la elaboración de la nueva propuesta curricular[2], se analizaron profundamente las posibilidades y limitaciones de la nueva Ley, se atendió a las conclusiones del debate y se revisaron múltiples modelos curriculares de otros países (Gales, Quebec, Portugal, Singapur, Escocia, Australia, Alberta-Canadá, Francia, Finlandia...). Tres fueron las principales ideas fuerza que se tuvieron en cuenta: la imprescindible necesidad de reforzar el enfoque competencial en todo el currículo, la profunda convicción de que un enfoque competencial es incompatible con un currículo sobrecargado y la certeza de que un enfoque por competencias precisa de un aumento significativo de la autonomía de los centros. Teniendo en cuenta estos tres condicionantes, se propusieron, entre otros muchos elementos, dos componentes clave del nuevo currículo: el perfil de salida al final de la escolarización obligatoria y los aprendizajes imprescindibles.

a) El perfil de salida del alumnado al finalizar la escolarización obligatoria

El perfil de salida se considera el documento rector de todo el proceso de desarrollo curricular, ya que refleja el tipo de sociedad y de personas que se quiere contribuir a formar y desarrollar con la educación. Supone, por lo tanto, el compromiso que la educación establece con la sociedad respecto a los principios fundamentales en los que se fundamenta una educación que se quiere inclusiva. Es, además, el eslabón que permite establecer un vínculo entre las competencias clave y los aprendizajes esenciales.

El Perfil de salida toma como referencia los fines y objetivos de la LOMLOE y tiene dos fuentes: las competencias clave y los retos o desafíos que se le plantean a la humanidad en un escenario social, económico, laboral, político y cultural en constante evolución. La razón de tomar en consideración de manera conjunta estas dos fuentes es que las competencias, por sí solas, son excesivamente genéricas, necesitan un contexto específico -esos grandes retos y desafíos sociales- adecuado el momento de desarrollo vital del alumnado para el que se proponen (escolarización básica).

Como se ha señalado, en estos momentos multitud de instituciones y grupos de reflexión de todo tipo presentan listados de competencias para el siglo XXI. Ante esta pluralidad era necesario optar por un esquema competencial que resultara indiscutible y aportara continuidad: las 8 competencias clave para el aprendizaje permanente plasmadas en la Recomendación del Consejo Europeo de 22 de mayo de 2018.

A su vez, la nueva propuesta curricular sugiere incorporar, solo con fines explicativos y de contextualización, una referencia a los principales retos y desafíos globales a los que va a verse confrontado el alumnado y cuyo abordaje demanda el despliegue de las competencias clave. En este caso, también hay muchos documentos posibles a los que recurrir, entre todos ellos dos resultaron claves: los *Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century*, incluidos en el primer documento sobre el futuro del currículum publicado por el IBE de la UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS).

Hay que recordar que las demandas cambiantes impuestas por los retos o desafíos sociales impactan directamente en el tipo de competencias que se proponen para los sistemas de educación y aprendizaje. Por ejemplo, la mayor conciencia de la necesidad de un desarrollo sostenible estimuló la demanda de habilidades ecológicas; la revolución tecnológica dio lugar a las competencias digitales, los cambios en los lugares de trabajo crearon nuevas competencias para la

empleabilidad y para el trabajo; y la globalización impulsó las competencias para la ciudadanía global.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se considera que un dominio de las competencias supone la capacidad que tiene una persona de movilizar todos sus recursos (en sus tres dimensiones: conocimientos, destrezas y actitudes) para resolver eficazmente un problema o una tarea de la vida real, es decir, referida a grandes retos o desafíos sociales. Los objetivos de etapa o ciclo son niveles de dominio de las competencias marcadas en el perfil de salida.

b) Los aprendizajes esenciales o imprescindibles

Este es otro de los elementos clave de la nueva propuesta curricular. No se trata de aprendizajes mínimos, sino de aquellos aprendizajes básicos que además de ser necesarios, es imprescindible garantizar a toda la población porque condicionarán su futuro personal y profesional. Algo así como una renta cultural básica. Según los documentos europeos, lo básico debe cumplir tres condiciones: estar al alcance de la mayoría (la enseñanza obligatoria no puede, por lo tanto, ser selectiva), ser útil para un amplio espectro de actividades de la vida y ayudar a seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Ya no vivimos en una sociedad en la que el crecimiento del conocimiento se efectúa a través de la acumulación, de manera enciclopédica y no reflexiva. Este tipo de saber es cada vez menos relevante. De hecho, si la escuela solo sirve para dar información, la teledocencia o incluso Google son perfectamente útiles y más eficaces. Pero si la escuela sirve para generar conocimiento, es imprescindible crear experiencias de interacción personal. Estas experiencias requieren más tiempo porque exigen una relación con el docente y entre sus iguales, y conllevan un cambio en la perspectiva curricular: sustituir la acumulación por la profundización en la complejidad del conocimiento que se considera esencial. En este sentido, el "menos" (ruptura con el modo cuantitativo-enciclopédico) se convierte en "más" (ganancias cualitativas en solidez, uso y profundización del conocimiento).

Seguro que se levantarán críticas sobre una supuesta bajada de contenidos, pero los aprendizajes esenciales no suponen que haya que eliminar absolutamente el canon clásico de saberes, tal y como lo hemos conocido, pero no podemos olvidar que hoy es imprescindible el desarrollo de un saber reflexivo, tener competencia y herramientas para explorar lo que no sabemos y vivir y orientarse en un mundo donde el problema no es la carencia de información, sino la casi infinita sobreabundancia de datos que nos confunden. Como suele decir D. Innerarity: Saber y comprender están ligados a la eliminación de información no relevante. El aprendiz competente no es aquel que tiene una enorme acumulación de saberes, sino quien sabe qué hacer con ese saber y dónde tiene que recurrir para poder abordar y resolver los problemas que se le presentan, de ahí la importancia el aprender a aprender.

De hecho, una amplísima mayoría de los expertos consultados en la citada Cumbre de WISE sobre el futuro de la educación afirmaba que el currículo cada vez tendrá más contenidos personalizados a la medida de cada aprendiz, lo que generará consecuencias en la relación jerárquica con el enseñante, pues se desdibujará la línea que separa a quienes enseñan de quienes aprenden. Al cambiar el rol de los maestros se hará necesario cambiar su formación.

En la nueva propuesta curricular hay muchos otros elementos y diversas propuestas que modificarán el sentido de los objetivos de las áreas y disciplinas y la formulación de los criterios de evaluación, que reforzarán el enfoque competencial de los nuevos currículos. Así mismo, probablemente, con carácter orientador, se aportarán instrumentos que ayuden a contextualizar las nuevas situaciones de aprendizaje y a impulsar modos de enseñanza-aprendizaje más interdisciplinares y colaborativos.

Un par de reflexiones finales

El currículo actual se ha convertido en un obstáculo para innovar, en un distractor para avanzar y en una excusa para no cambiar nuestras prácticas. Por lo tanto, parece evidente que necesitamos un cambio en la organización y componentes del currículo, más adaptado a las necesidades y retos sociales y educativos y que, necesariamente, esté en sintonía con las corrientes actuales de cambio curricular a nivel internacional. Cambiar el currículo no es garantía de mejora, pero sin hacerlo no es posible el necesario cambio educativo.

Pero también hay otra idea clave: el cambio curricular precisa de otras transformaciones coordinadas (en roles docentes, en la organización escolar, en eliminar la segregación, en el refuerzo del liderazgo, en la formación inicial y permanente...) sin las cuales no será posible dar pasos sustantivos en la transformación de nuestro sistema.

Esperemos que el nuevo barco de Teseo entre en Atenas desplegando las velas blancas.●

NOTAS

1 Aconsejamos la lectura del libro de Mariano Fernández Enguita, *La educación en la* encrucijada, descargable gratuitamente en la web de la Fundación Santillana.

2 El MEFP, tras el desarrollo del Foro Virtual: *El currículo a debate*, constituyó un grupo de trabajo, en el que tuve la fortuna de participar, con el objetivo de proponer un nuevo esquema de estructura y componentes del currículo, que sirviera de base para la elaboración del Decreto de Mínimos. Este grupo, que tuvo total libertad para elaborar su propuesta, no tenía como encargo hacer una revolución curricular, sino hacer posible lo viable en este momento; no ser rupturistas, pero sí valientes, ofreciendo una propuesta que supusiera un paso sustantivo respecto del modelo curricular anterior. El grupo entregó al MEFP una propuesta unificada y conjunta, cuya presentación pública se realizó el pasado mes de marzo.

LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD EN LA LOMLOE: AVANZANDO HACIA UNA INCLUSIÓN POSITIVA

Juan Antonio Valdivieso Burón
Inspector de Educación. Dirección Provincial de Educación. Valladolid
valburju@jcyl.es

La consecución de una educación inclusiva en cualquier sistema escolar implica el desarrollo de políticas que impulsen una educación de calidad para todos, cuidando tanto la excelencia como la equidad (Carter y Abawi, 2018). La excelencia en la educación, generalmente, se centra en alcanzar los más altos niveles de desarrollo de los alumnos y las alumnas para que se desarrollen como miembros activos de la sociedad con plenos derechos y deberes (Donnelly y Watkins, 2011). Pero no se tiene que olvidar que la educación inclusiva hace hincapié en la equidad, bajo la premisa de que una educación sin equidad nunca será de calidad (Marchesi y Martín, 2014). De este modo se podría aseverar que la meta de la educación inclusiva debe ser la búsqueda y el logro del mayor nivel posible de desarrollo para todo el alumnado, independientemente de sus características individuales.

En este sentido conviene preguntarse si la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (en adelante LOMLOE) busca de forma efectiva una educación inclusiva y si desde su marco legislativo de acción se ponen en marcha medidas y cauces para su desarrollo y logro. Por ello, teniendo en cuenta las bases teóricas y de investigación sobre sistemas educativos inclusivos (Ainscow, 2020a y 2020b; Chapman y Ainscow, 2019; Chien y Huebler, 2019; Gorard, 2018), se pueden establecer dos factores para el análisis del contenido legislativos de la ley, que han de tenerse en cuenta a la hora de analizar si un sistema y una institución educativa son equitativos: por un lado, los procesos de presencia, participación, aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; y, por otro lado, los resultados educativos, esto es, los logros de dicho alumnado.

La LOMLOE se conforma como un avance legislativo más en la construcción de entornos de aprendizaje abiertos, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, instaurando una modificación significativa en la redacción del artículo 1 sobre los principios inspiradores del sistema educativo, añadiéndose y modificándose varios de éstos que tienen como base el Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro de la Agenda 2030: "*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*". Así, la LOMLOE añade un nuevo párrafo al principio a) que refuerza la idea de calidad de la educación para todo el alumnado, y se modifica el apartado b) sobre el desarrollo del principio de "equidad".

1º. La calidad de la educación para todo el alumnado

Como primer principio que inspira el sistema educativo la nueva ley destaca de manera explícita la *"calidad de la educación"*, pero deja constancia que esta calidad educativa ha de ser para todo el alumnado, debiendo erradicar toda situación de discriminación que sea subyacente aaspectos vinculados con el nacimiento, el sexo, el origen racial, étnico o geográfico, unadiscapacidad, unaedad, unaenfermedad.

2º. La equidad

Este principio se conceptualiza desde un enfoque totalmente proactivo fundamentado en el contenido

de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, que implica el desarrollo de acciones políticas e intervenciones pedagógicas encaminadas a:

a) El desarrollo de la personalidad.
b) La inclusión educativa.
c) La igualdad de derechos y oportunidades.
d) La accesibilidad universal a la educación.

La perspectiva que se adopta con el término "equidad" supera toda idea estática y estanca de "diversidad" y adopta una postura intencional y constructiva que pretende en todo momento diseñar un sistema que busque superar todo tipo de discriminación y se desarrolle una compensación global de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, especialmente si se derivan de algún tipo de discapacidad. Este hecho supone un cambio de paradigma que conlleva asumir que todo proceso educativo es en sí mismo un proceso favorecedor de la igualdad.

Es por todo ello que en al artículo 4 sobre la "Enseñanza básica" la LOMLOE modifica el contenido en el apartado 3 y detalla que "*sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera*". Consecuentemente el marco legislativo que se diseña pretende organizar de manera comprensiva los procesos curriculares y de enseñanza, intensificando los elementos de tipo metodológicos y promocionando la autonomía pedagógica y organizativa de los centros educativos.

La atención a la diversidad a lo largo de las etapas educativas

La LOMLE modifica la redacción del apartado 3 del artículo 16 sobre la Educación Infantil reforzando el principio de equidad y determina que "*la acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado con una perspectiva global y se adaptará a sus ritmos de trabajo*". Sin embargo, cuando se deja patente dicho principio es en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, esto es, en la *enseñanza básica*.

En la Educación Primaria

Los cambios más significativos que se han de mencionar en esta etapa son:

1º. En cuanto a la *organización* (artículo 18), estableciéndose la secuenciación por *ciclos* –en lugar de niveles-, lo que permite una mayor progresión temporal de la permanencia del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, delimitando en intervalos más amplios los límites de la no promoción o la repetición, lo que permite una mayor progresión del aprendizaje en el alumnado con dificultades. Además, se pretende vertebrar el currículo mediante áreas basadas en un enfoque globalizador y así poder integrar diferentes contenidos y con diversidad de niveles de complejidad orientadas al desarrollo de competencias por parte del alumnado, pudiéndose estructurar en ámbitos, factores todos ellos facilitadores para la adquisición y desarrollo de manera significativa para el alumnado.

2º. En cuanto a los *principios pedagógicos* (artículo 19.1), estableciéndose de forma explícita que se deberá hacer hincapié en desarrollar todo tipo de intervenciones didácticas que garanticen la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, la participación y la convivencia. Y, sobre todo, se incide en que se han de llevar actuaciones encaminadas a prevenir las dificultades de aprendizaje, poniendo en práctica y aplicando mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones.

3º. A nivel *metodológico y didáctico* (artículo 19 en los apartados 4 y 5), ya que se hace hincapié en la necesidad de fomentar la integración de las competencias, debiéndose dedicar "*un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad*". De este modo el desarrollo e implantación de metodologías activas y paidocentristas cobran un protagonismo ya preceptivo, debiéndose fomentar e impulsar por las administraciones educativas: "*Las Administraciones educativas impulsarán que los centros establezcan medidas de flexibilización en la organización de las áreas, las enseñanzas, los espacios y los tiempos y promuevan alternativas metodológicas, a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado*".

4º. Referido a la *enseñanza de la lengua extranjera* (artículo 19 en el apartado 6), igualmente, se destaca una modificación significativa, ya que se refiere a la necesidad de establecer medidas de flexibilización y alternativas metodológicas tanto en su enseñanza como en su evaluación cuando el alumnado presente necesidades específicas de apoyo educativo, sobre todo si éste presenta dificultades en su comprensión y expresión.

5º. Sobre la *evaluación de los aprendizajes del alumnado durante la etapa* (artículo 20), además, se determina

que ésta será continua y global, debiendo tener en cuenta el progreso del alumnado en el conjunto de los procesos de aprendizaje. Este aspecto rompe y elimina todo proceso evaluativo estandarizado y refleja de manera prescriptiva una idea de evaluación enteramente individualizada y personalizada, basada en elementos valorativos cualitativos y no cuantitativos, además de tender a la valoración criterial y no normativa. Por otro lado, se insta a las Administraciones educativas a que deben desarrollar orientaciones para que "los centros docentes puedan elaborar planes de refuerzo o de enriquecimiento curricular que permitan mejorar el nivel competencial del alumnado que lo requiera", y es que al finalizar cada uno de los ciclos se ha de emitir un informe valorativo sobre el grado de adquisición de las competencias de cada alumno o alumna, determinado qué medidas de refuerzo se han de contemplar en el ciclo o etapa siguiente. Y, en último lugar, se deja claro que "los referentes de la evaluación en el caso de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales serán los incluidos en las correspondientes adaptaciones del currículo, sin que este hecho pueda impedirles promocionar de ciclo o etapa. Es, en definitiva, un proceso de evaluación que tiene como finalidad el progreso del alumnado y su desarrollo, debiéndose cuidar en todo momento de aplicar las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la valoración de las adquisiciones del alumnado se adapten a las necesidades de éste, especialmente si existen necesidades específicas de apoyo educativo.

Como se puede apreciar la LOMLOE imprime un carácter inclusivo en el tratamiento organizativo y curricular de la Educación Primaria, añadiendo a mayores un párrafo que lo refuerza de manera explícita (artículo 20 bis) en cuanto a la "atención a las diferencias individuales": "*En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención individualizada a los alumnos, en la realización de diagnósticos precoces y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo para evitar la repetición escolar, particularmente en entornos socialmente desfavorecidos. En dichos entornos las Administraciones procederán a un ajuste de las ratios alumno/unidad como elemento favorecedor de estas estrategias pedagógicas*".

En la Educación Secundaria Obligatoria

La ESO también conlleva modificaciones sustanciosas en cuanto a la consecución de la equidad de la educación, cambiándose la redacción del artículo 22 en algunos aspectos que clarifican el sentido y la direccionalidad para la consecución altas cotas en la inclusión del alumnado. Así, se deja constancia de que en esta etapa se ha de tener en cuenta las necesidades específicas del alumnado con discapacidad, determinándose una serie de medidas que se han de poner en marcha para compensar dichas necesidades: las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y medidas de apoyo personalizado, debiéndose poner especial atención en la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias.

Asimismo, y al igual que se ha dejado constancia en el análisis de la etapa educativa anterior, se pueden mencionar algunas modificaciones que la LOMLOE realiza en la ESO que realzan y potencia la equidad e inclusión educativas:

1º. En cuanto a la *organización curricular* (artículo 24.4) se refiere de manera expresa que "*para favorecer la transición entre educación primaria y educación secundaria obligatoria, en la organización de esta última, las Administraciones educativas procurarán que los alumnos y alumnas de primero y segundo cursen un máximo de una materia más que las áreas que compongan el último ciclo de educación primaria*". Este hecho permite una adaptación y un ajuste entre el material curricular a aprender y las condiciones psicoevolutivas

del alumnado, asegurando el andamiaje. Igualmente se refiere a la posibilidad de que los centros educativos, en base al principio de la autonomía pedagógica, puedan organizar, de acuerdo con lo que regulen las Administraciones educativas, programas de refuerzo o de enriquecimiento curricular, así como otras medidas educativas para el alumnado que lo requiera para poder seguir con éxito las enseñanzas de educación secundaria (artículo 24.6), además de poder establecer organizaciones didácticas que conlleven desarrollar conjuntamente diferentes materias de un mismo ámbito, en función de las características y valores de su proyecto educativo (artículo 24.7).

Además, en el artículo 26 se establece que de manera expresa que "*para favorecer la transición entre educación primaria y educación secundaria obligatoria, en la organización de esta última, las Administraciones educativas procurarán que los alumnos y alumnas de primero y segundo cursen un máximo de una materia más que las áreas que compongan el último ciclo de educación primaria*". Este hecho permite una adaptación y un ajuste entre el material curricular a aprender y las condiciones psicoevolutivas del alumnado, asegurando el andamiaje.

2º. Referido a los principios pedagógicos la LOMLOE establece la posibilidad de que los centros educativos, en base al principio de la autonomía pedagógica, puedan organizar, de acuerdo con lo que regulen las Administraciones educativas, programas de refuerzo o de enriquecimiento curricular, así como otras medidas educativas para el alumnado que lo requiera para poder seguir con éxito las enseñanzas de educación secundaria (artículo 24.6), además de poder establecer organizaciones didácticas que conlleven desarrollar conjuntamente diferentes materias de un mismo ámbito, en función de las características y valores de su proyecto educativo (artículo 24.7). En este sentido se reitera la necesidad de arbitrar medidas educativas que fomenten la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, debiéndose elaborar en los centros educativos propuestas pedagógicas atendiendo a la diversidad, poniendo en marcha métodos de enseñanza que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, favoreciendo la capacidad de aprender de manera autónoma y potenciando el trabajo en equipo (artículo 26.1). Así, de nuevo se da importancia a la autonomía pedagógica de los centros cuando se expresa que "*las Administraciones educativas determinarán las condiciones específicas en que podrá configurarse una oferta organizada por ámbitos y dirigida a todo el alumnado o al alumno o alumna para quienes se considere que su avance se puede ver beneficiado de este modo*".

3º. Referido a la *enseñanza de la lengua extranjera* (artículo 26.6), se destaca una modificación significativa, ya que se refiere a la necesidad de establecer medidas de flexibilización y alternativas metodológicas tanto en su enseñanza como en su evaluación cuando el alumnado presente necesidades específicas de apoyo educativo, sobre todo si éste presenta dificultades en su comprensión y expresión.

4º. En cuanto al desarrollo de los *Programas de diversificación curricular* (artículo 27), que estarán orientados a la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, estableciéndose en los cursos tercero y cuarto. Estos programas se encuentran dirigidos de manera específica al alumnado que presente dificultades de aprendizaje especialmente relevantes y que hayan sido objeto, en su caso, de medidas de apoyo en los cursos previos. Además, la LOMLOE refuerza la atención educativa a la diversidad del alumnado que curse estos programas, ya que incorpora de manera expresa la posibilidad de aplicar y poner en marcha recursos de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales.

5º. Sobre la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales (artículo 28.10) se establecen como referentes los incluidos en las correspondientes adaptaciones del currículo, sin que este hecho pueda impedirles la promoción o la titulación. Este aspecto marca un hito relevante para el desarrollo académico del alumnado con discapacidad, añadiéndose además de manera expresa que "*se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*".

Además de la enseñanza básica, la LOMLOE promociona y defiende procesos de enseñanza y de evaluación adaptados al alumnado en cuanto a su capacidad y ritmo de aprendizaje en otros niveles:

a) En los *ciclos formativos de grado básico* los referentes de la evaluación, en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, serán los incluidos en las correspondientes adaptaciones del currículo, aspecto que no les va a impedir la promoción o la titulación (artículo 30.5). En todo caso, se destaca el hecho de que se han de diseñar y poner en marcha las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
   Por otro lado, se establece que "las Administraciones educativas podrán organizar ofertas específicas de estos ciclos dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales, destinadas a aquellos casos en que no sea posible su inclusión en ofertas ordinarias y sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad, pudiendo escolarizarse al menos hasta los 21 años.

b) En el *bachillerato* se promueve una organización curricular que preste especial atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, estableciéndose las alternativas metodológicas y organizativas, así como las medidas de atención a la diversidad precisas que faciliten siempre el acceso al currículo de este alumnado (artículo 35.3).

c) En el *acceso a la universidad* a través de una prueba se deberá realizar adoptando las medidas necesarias que aseguren la igualdad de oportunidades, la no discriminación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y la accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten (artículo 38.5).

Ámbito de las necesidades educativas especiales

Con la LOE (2006) se consolidó con la categoría de Título de Ley Orgánica todo lo referido a la "Equidad en la Educación", lo que supuso un avance muy importante para realzar esta temática y situarla en un plano de relevancia jurídica y social. Dicho título se estructura en cuatro capítulos: el primero desarrolla los principios y el ámbito de la actuación con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, además de llevar a cabo una categorización de éste, así como la descripción de las medidas principales para su atención y escolarización; el segundo versa sobre la equidad y compensación de las desigualdades en educación; el tercero trata sobre la escolarización del alumnado en centros públicos y privados concertados; y el cuarto describe la relevancia de establecer premios y reconocimientos por parte de la Administración competente a modo de reconocimiento de la labor didáctica o de la investigación de profesores y centros.

Toda la estructura del Título II establecido por la LOE es respetada por la LOMLOE, aunque ésta lleva a cabo importantes modificaciones en todos los capítulos, especialmente en el capítulo 2 en lo que se refiere a los principios de escolarización del alumnado, la igualdad de oportunidades en el mundo rural (artículo 82) y en lo subyacente a las becas y ayudas al estudio (artículo 83).

En cuanto al capítulo 1 "*Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*" la LOMLOE ha llevado a cabo las siguientes modificaciones, que tienen que ver con los siguientes aspectos:

a) Insta a las Administraciones educativas a que dispongan los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos de carácter general de las enseñanzas (artículo 71.1).

b) Asegurar por parte de las Administraciones educativas se provean de los recursos necesarios para que el alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (artículo 71.2).

c) Para prevenir el abandono escolar temprano, la promoción del éxito educativo y que este alumnado se incorpore al centro educativo las Administraciones educativas podrán colaborar con otras administraciones, así como con entidades públicas y privadas, instituciones o asociaciones (artículo 72.5).

d) Respecto al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, establece una nueva definición de este tipo de alumnado (artículo 73.1), que es "*aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivada de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo*". Con esta conceptualización la nueva legislación pretende impulsar una visión más socializadora e inclusiva de la categorización "alumnado con necesidades educativas especiales", centrada en la visualización de necesidades y con el objeto de inducir a una actividad de atención directa y con fines preventivos y de apoyo en los procesos de enseñanza.

e) La relevancia que supone poner en marcha mecanismos y recursos que permitan detectar de manera precoz al alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, para que se pueda aspirar que éste alcance los objetivos establecidos para la totalidad del alumnado (artículo 73.2). Este aspecto se reitera en el artículo 74.2, ya que se dice de manera expresa que "la identificación y valoración de las necesidades educativas se realizará lo más tempranamente posible, por profesionales especialistas y en la manera que determinen las Administraciones educativas".

f) Se instaura una cultura evaluativa con fines diagnósticos y de orientación, estableciéndose en el artículo 74.3 que al finalizar cada curso se deberá hacer una evaluación del grado de consecución de

los objetivos establecidos de manera individual para cada alumno. Esto es, mediante la evaluación se ha de recabar información diagnóstica que permita identificar qué grado de adquisición de aprendizajes se ha producido por parte de cada alumno, mediante procesos de valoración individualizada y, por ende, permita proporcionar la orientación educativa adecuada y que se pueda modificar la atención educativa prevista, así como el régimen de escolarización, aspectos que deberán tener siempre presentes los principios de la continuidad, la progresión o la permanencia del alumnado en la situación educativa más inclusiva.

g) Se concede importancia a la promoción de la escolarización en la Educación Infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales, instándose a que se pongan en marcha programas específicos para su adecuada escolarización posteriormente en los centros de Educación Primaria y ESO. Este aspecto supone conceder máxima prioridad a la inclusión socioeducativa del alumnado en centros educativos ordinarios, dejándose de armonizar con cierta sutileza la dualidad de centros específicos de especial y centros propios de la red de enseñanza que imparten enseñanzas desde una modalidad ordinaria. No obstante, la LOMLOE no deja de manera arbitraria la atención educativa de este alumnado en los centros, sino que establece que la "*relación numérica entre profesorado y alumnado podrá ser inferior a la establecida con carácter general*" (artículo 74.4).

h) Se podrá añadir un curso adicional a aquellos alumnos y alumnas que por sus circunstancias personales no alcancen los objetivos de la enseñanza básica, siempre y cuando estas circunstancias queden suficientemente acreditadas, bien sean permanentes o transitorias (artículo 75.1).

i) Las Lenguas de Signos Españolas podrán incorporarse a la oferta educativa con el objeto de reforzar la inclusión escolar del alumnado con sordera (artículo 75.2).

j) La inclusión social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales será siempre facilitada mediante la oferta formativa que mejor se adapte a sus necesidades por parte de las Administraciones públicas (artículo 75.3).

En definitiva, con la LOMLOE se trata de hacer efectivo el principio de la equidad educativa que ha de llevar a la inclusión escolar, social y laboral. Así, en el artículo 80 referido a los "principios de la Equidad y compensación de las desigualdades en educación", se deja constancia que las Administraciones públicas deben poner en marcha y desarrollar acciones encaminadas a personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en una situación de vulnerabilidad, tanto socioeducativa como cultural, que tenga como objeto la eliminación de barreras que obstaculizan e impiden el posible acceso, presencia, participación o aprendizaje, y que se preste el apoyo necesario para el fomento y la potenciación de su desarrollo socioeducativa, especialmente para que se pueda acceder a una educación inclusiva y en igualdad de condiciones con respecto a los demás.

De este modo, la LOMLOE arbitra de manera específica recursos, vías y cauces que refuerzan la inclusión real y práctica de todo el alumnado en contextos y situaciones de aprendizaje globalizadores, heterogéneos y en conexión real con la sociedad, demandando una respuesta de apoyo y de intervención interdisciplinar, además de carácter preventivo.

Sin embargo, habrá que estar atentos a la materialización y aplicación concreta de los diversos aspectos recogidos y comprobar la materialización de estos derechos para que la educación inclusiva sea una realidad, si bien se ha dado un avance significativo por entender qué es lo que se quiere decir cuando se habla sobre conceptos como calidad, equidad, colectivos en riesgo de exclusión, necesidades educativas especiales, (dis)capacidad, educación inclusiva y atención a la diversidad.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, *49*(3), 123-134.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16.

Carter, S., y Abawi, L. A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, *42*(1), 49-64.

Chapman, C., y Ainscow, M. (2019). Using research to promote equity within education systems: Possibilities and barriers. *British Educational Research Journal*, *45*(5), 899-917.

Chien, C. L., y Huebler, F. (2019). Handbook on Measuring Equity in Education. *FormaMente*, *14*(2).

Donnelly, V., y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, *41*(3), 341.

Gorard, S. (2018). *Education policy: Evidence of equity and effectiveness*. Policy Press.

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza editorial.

LOMLOE: ¿UN AVANCE HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Mª Dolores Fernández Tilve
Universidad de Santiago de Compostela
Coordinadora del Grupo de Investigación ATALAIA (http://atalaia.usc.es)

Mª Laura Malvar Méndez
Universidad de Vigo

La diversidad es un rasgo que caracteriza a la sociedad actual. Es un valor que enriquece y aporta diferentes visiones de la realidad, lo que provoca la necesidad de que desde la escuela se dé la respuesta idónea al alumnado en función, precisamente, de sus particularidades y circunstancias. Es indudable que la diversidad en todas sus manifestaciones representa un gran desafío para los sistemas educativos (Escarbajal et ál. 2012), pero también una responsabilidad ineludible que se refleja, como podemos constatar, en el nuevo marco legislativo. Hemos de clarificar que el concepto de atención a la diversidad es amplio; se dirige a todo el alumnado y trata de dar una respuesta organizativa y curricular de forma particular al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Pascual-Sevillano, García-Rodríguez y Vázquez-Cano, 2019). El marco normativo actual así lo recoge de modo explícito.

La educación inclusiva representa el deseo de una educación de calidad para todo el alumnado, equiparando sus oportunidades y buscando la igualdad de expectativas y resultados (Araque y Barrio de la Puente, 2010). Estamos ante un planteamiento que pone sobre el tapete la calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación o identidad sexuales o cualquier otra condición y circunstancia personal o social.

Surge el interés por la puesta en marcha de procesos de mejora en el ámbito escolar, concepción desde la que se aborda la inclusión como símbolo garante de equidad, pero también de calidad (Arnaiz, Azorín y García-Sanz, 2015). Promover la educación inclusiva se dibuja, de este modo, como una de las líneas estratégicas dentro de las prioridades establecidas en los programas de cooperación territorial. En este sentido, toma como referente la LOE, cuando establece que para garantizar una educación inclusiva para todos los ciudadanos es imprescindible el compromiso de todos los componentes de la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad, combinando los principios de calidad y equidad, así como los objetivos que señala la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible. Más que nunca tenemos que ser capaces de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (UNESCO, 2016). Al tiempo, parece asumirse que en la práctica de la educación inclusiva la comunidad educativa pasa a adquirir un papel principal, quedando en un segundo plano el propio centro escolar (Azorín, 2016).

Capacidades como aprender a ser, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a convivir constituyen elementos vertebradores de una enseñanza que garantiza a toda la ciudadanía la posibilidad de desarrollar sus potencialidades, poniendo el acento especialmente en aquellas que la definen y no en las que carece. Con esta finalidad se plantean la construcción de entornos de aprendizaje abiertos, la promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, así como la adquisición de los conocimientos y las competencias que permitan desarrollar los valores de la ciudadanía democrática, la vida en común, el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.

La educación, desde los posicionamientos de la LOMLOE, se define como el medio más idóneo para transmitir y, al mismo tiempo, renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Por lo tanto, resulta conveniente una actualización que la haga estar acorde con los objetivos europeos y el tejido productivo.

Por su parte, el sistema educativo tiene que dar respuesta a esta realidad social, incluyendo un enfoque de la competencia digital más moderno y amplio para el aprendizaje permanente. El uso generalizado de las nuevas tecnologías en múltiples aspectos de la vida cotidiana acelera cambios profundos en la comprensión de la realidad y en la manera de comprometerse y participar en ella, en las capacidades para construir la propia personalidad y aprender a lo largo de la vida, en la cultura y en la convivencia democráticas, entre otros. Este cambio de enfoque requiere de una comprensión integral del impacto personal y social de la tecnología. Es obvio, por ejemplo, que este impacto es diferente en las mujeres y los hombres. Es importante una reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente, tanto en la competencia digital del alumnado como en la competencia digital docente. Desde luego este nuevo escenario legal insiste en la necesidad de tener en cuenta el cambio digital que se está produciendo en nuestras sociedades y que indudablemente afecta a la actividad educativa. El desarrollo de la competencia digital no supone solamente el dominio de los diferentes dispositivos y aplicaciones. El mundo digital es un nuevo hábitat en el que la infancia y la juventud viven cada vez más: en él aprenden, se relacionan, consumen y disfrutan de su tiempo libre. Para que el sistema educativo ocupe el lugar que le corresponde en el cambio digital se incluye la atención al desarrollo de la competencia digital de los estudiantes de todas las etapas educativas, tanto a través de contenidos específicos como desde una perspectiva transversal, haciendo hincapié en la brecha digital de género.

Esta normativa, como podemos observar, adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación, fomentando en todas las etapas educativas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, así como introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista. A la par, plantea un enfoque transversal orientado al alumnado con el propósito de ofrecer garantías de éxito en la educación por medio de una dinámica de mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje.

Así mismo, se atiende a los requerimientos por parte de la ciudadanía que en este caso reclama un sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita. En definitiva, un sistema educativo que desarrolle todo el potencial y talento de nuestra juventud, que haga efectivo el derecho a la educación inclusiva y suyo el principio de reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema. A la vez, que asuma como principal eje vertebrador la educación comprensiva para así hacer efectiva una

formación integral que se centre en el desarrollo de las competencias, la igualdad de mujeres y hombres, el valor del respeto a la diversidad, el espíritu crítico, la cultura de paz y no violencia y el respeto por el entorno y los animales. Planteamientos, todos ellos, claves en la educación primaria.

Un aspecto clave recogido en este nuevo espacio normativo, a nuestro modo de ver, tiene que ver con el especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de posibles mecanismos de refuerzo tan pronto sea necesario. El principio de inclusión se convierte, pues, en la piedra angular. De hecho, se define de forma explícita como un principio rector a tener en cuenta en el contexto educativo.

La escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo queda suficientemente regulada y deberá estar regida por los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal para todo el alumnado. Para impulsar la equidad del sistema educativo se fortalecen los objetivos y las actuaciones que deben llevar a cabo las administraciones educativas ante las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural, a fin de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación y aprendizaje. Con ello, se quieren asegurar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales y prestar el apoyo necesario para impulsar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que todos puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones.

Una de las prioridades planteadas es velar por evitar la segregación del alumnado por razones socioeconómicas o de otra naturaleza. En consecuencia, las administraciones públicas garantizarán el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y no discriminación y la libertad de elección de centro por padres, madres o tutores legales y atenderán a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

La inclusión, como podemos ver, busca brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación (UNESCO, 2016). Este enfoque quiere promover la complementariedad de ambos entornos de aprendizaje y así contribuir a la adquisición de competencias para el máximo desarrollo de la personalidad. Particularmente, se indica que:

"La educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros" (LOMLOE, 2020 p. 122882).

La atención a la equidad se convierte en un foco prioritario en aras de garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad. Actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, especialmente aquellas que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

En la enseñanza básica, la formación personal y la socialización constituyen dos ejes básicos que se integran de forma equilibrada con la educación inclusiva, con el objeto de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene dificultades de aprendizaje como mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando se requiera se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, conforme a los principios del diseño universal de aprendizaje. En todo caso, garantizando los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos necesarios. La etapa en la que se pone el acento es la educación primaria, pues entre los principios pedagógicos figura la inclusión educativa. Entre otros aspectos, se indican medidas de flexibilización en la organización de las áreas, los espacios, los tiempos, etc. para mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado. También se contemplan alternativas metodológicas en la enseñanza y la evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

De igual modo, en la etapa de educación secundaria, las propuestas pedagógicas para todo el alumnado se elaborarán atendiendo a su diversidad, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje. En cualquier caso, hay que promover la capacidad de aprender por sí mismos y el trabajo en equipo. Se recuperan los programas de diversificación curricular, orientados a la consecución del título de graduado en educación secundaria obligatoria para aquellos alumnos que presentan dificultades relevantes de aprendizaje. En el caso del bachillerato igualmente deberán establecerse alternativas organizativas, metodológicas y las medidas de atención a la diversidad precisas para facilitar el acceso al currículo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

La evaluación del aprendizaje se plantea como continua en educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, indicando el carácter formativo únicamente en la segunda. Se reconoce como referentes de evaluación para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo sus adaptaciones curriculares, sin que esto resulte un impedimento para promocionar como sucedía hasta ahora.

Se percibe un impulso de los títulos básicos de formación profesional, dirigidos preferentemente a quienes presentan mayores posibilidades de aprendizaje y de alcanzar las competencias de educación secundaria obligatoria en un entorno vinculado al mundo profesional, evitando así la segregación del alumnado por razones socioeconómicas o de otra naturaleza. Con ello, en última instancia, se quiere preparar para la continuación de su formación. A la vez, se explicita el acceso a ciclos formativos de grado medio.

Los programas de formación permanente contemplan la educación inclusiva, entre otros aspectos. Diversos autores coinciden en el decisivo rol que desempeña el profesorado en el proceso de inclusión educativa (Álvarez y Buenestado, 2015; Pascual-Sevillano, García-Rodríguez y Vázquez-Cano, 2019; Azorín, 2016). Sin lugar a duda, inevitablemente el profesorado tiene un rol destacado en el proceso de inclusión educativa (Azorín, 2017).

Sin embargo, llama poderosamente la atención que en las propuestas realizadas para el diseño del proyecto educativo de los centros no se incluya de forma expresa el enfoque inclusivo de la educación. A nuestro juicio, y para terminar, no se evidencia una apuesta clara por la atención a la diversidad, ya que el plan de atención a la diversidad se obvia en la estructura del proyecto educativo, tal y como queda reflejado en el artículo correspondiente.

ATALAIA
grupo de investigación

Referencias bibliográficas

Álvarez, J. L. y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645.

Araque, N. y Barrio de la Puente J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social. Revista de ciencias sociales,* 4, 1-37. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744577013.pdf.

Arnaiz, P., Azorín, C. M. y García-Sanz, M. P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(3), 326-346.

Azorín, C. M. (2016). La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 77-91.

Azorín, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. doi. org/10.5209/RCED.51343.

Escarbajal, A., Mirete, A. B., Maquilón, J., Izquierdo, T., López Hidalgo, J. I., Orcajada, N. et ál. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP*, 15(1), 135-144. Recuperado de http:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaAtencionALaDiversidad-4617037.pdf .

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE del 30 de diciembre, 122868-122953).

Pascual-Sevillano, M. A., García-Rodríguez, M. S. y Vázquez-Cano, E. (2019). Atención a la diversidad e inclusión en España. *Sinéctica,* 53, 1-17. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n53/2007-7033-sine-53-00011.pdf. doi: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-011.

UNESCO (2016). *Apoyo del PNUD para la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Recuperado de https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/poverty-reduction/undp-support-to-the-implementation-of-the-2030-agenda.html.

LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA EN LA LOMLOE: NO TODOS LOS PASOS ADELANTE REQUERIDOS

Antonio Bolivar
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

Queriendo potenciar la dirección de los centros, en línea con el ejercicio de un liderazgo pedagógico, coherente con una mayor profesionalidad; algunas competencias necesarias no se ven reflejadas y, particularmente, no se alteran las condiciones y contexto en que se sitúa su ejercicio (competencias, capacidad de liderazgo pedagógico, autonomía, etc.), para mover a cada centro escolar a la mejora posible (y/o comprometida). Sin esta nueva gobernanza, es improbable conseguir el ODS-4.

Llevamos una treintena de años, desde la LOGSE-LOPEG, lidiando con los *problemas persistentes* en la dirección de nuestros centros educativos, que no se han querido o podido resolver y, cuando se intentó, paradójicamente por gobiernos conservadores (LOCE, 2002; LOMCE, 2013), han sido propuestas descaminadas o con escasa coherencia. Así, entre otros, como evidencian los informes internacionales, la dirección escolar en España arrastra una falta de autonomía real, no puede tomar decisiones relevantes al margen de los intereses del Claustro, y denota déficits en la formación específica para desempeñar las funciones directivas de quienes acceden a ellas.

Estos déficits estructurales no se han alterado –solo leves retoques– desde que en 1985 (LODE) se estableció su carácter *temporal, no profesional y electivo*. Ha podido variar la composición por sectores del Consejo Escolar que lo elige/selecciona, pero sin transformar sustantivamente su lugar y papel en la organización. Por tanto, más que la dependencia o no por la elección de los colegas, esta es una causa derivada; cuando estas otras de primer orden (competencia y formación) son las que explican la prolongada ausencia de iniciativas y de personas candidatas a desempeñar tareas directivas.

Más allá de que se considere un paso adelante o atrás dar mayores competencias al Consejo Escolar (en último extremo al profesorado), en menoscabo del equipo directivo, dado que –en nuestro país– suelen coincidir con posiciones ideológicas; se trata de plantearse, lejos de la "excepcionalidad ibérica" (Portugal ya nos abandonó), qué pueda ser más adecuado para la mejora de la educación del centro que tiene a su cargo, en particular para asegurar el ODS-4, que dice: «*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de*

Cambiar el procedimiento de selección

Uno comprende que, frente a la LOMCE, era preciso devolver a los Consejos Escolares su papel en los órganos de gobierno de los centros. De hecho, hasta el Informe 2017 del Consejo Escolar del Estado, gobernando el PP, formula la propuesta (núm. 47) de "Modificar el porcentaje establecido en la LOMCE en el artículo 135 para la selección de director de los centros públicos, de manera que en la comisión constituida para ello cuente con un mayor peso la representación del centro frente a los representantes de la Administración educativa". De este modo, se determina ahora que la Comisión de Selección tenga, justo al revés, al menos, dos tercios del centro escolar (profesorado y Consejo Escolar) y solo un tercio por representantes de la Administración educativa (uno de ellos será un director de un centro del mismo nivel educativo).

Pero no es suficiente, ni la cuestión principal, modificar los porcentajes de cada sector; aparenta un cambio, pero queda sin rediseñar el lugar de la estructura (funciones, competencias y responsabilidades) en que se inscribe su ejercicio. Por cierto, un cierto paso atrás, es que la formación específica previa para el desarrollo de la función directiva se convierte en un mérito específico, pero deja de ser un requisito y exigencia necesaria. En cambio, una vez seleccionado, previo

a su nombramiento, deberá recibir un curso sobre competencias para el desarrollo de la función directiva. La renovación ahora es por períodos de cuatro años y previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos, "oído el Consejo Escolar", sin establecer un límite en la renovación, aunque lo podrán hacer las Administraciones educativas.

La formación y selección en el marco de una carrera profesional

Supuso, en su momento, un avance en la profesionalidad y el liderazgo de la dirección escolar, sustituir progresivamente la "elección" por "selección". Pero la profesionalización de la dirección (mejor sería de las tareas directivas), como ha recordado el presidente actual de FEDADI (R. de los Reyes, 2021), pasa por *profesionalizar efectivamente los procedimientos de selección*, en el marco de la una carrera profesional, de modo que mejoren el atractivo de la profesión. Se requiere dar pasos decididos para ir "construyendo un modelo profesional para la dirección escolar", como se titulaban las I Jornadas de FEDEIP (Valencia, enero 2020). Precisamente FEDEIP, en una declaración (24/11/2020) sobre la LOMLOE señala que "se limita a mencionar una serie de competencias y regulaciones sobre los procesos de selección, nombramiento y cese de los equipos directivos, que siguen dejando en el aire el necesario establecimiento de un perfil profesional y su integración en la carrera docente de forma que se garantice la máxima calidad en la gestión de los centros educativos". Y esto, nada resta para recuperar el mayor protagonismo de los Consejos Escolares, excepto para los que confunden ambas dimensiones.

En efecto, la demandada "profesionalización de las tareas directivas" no debe, pues, poner en cuestión el funcionamiento democrático de las organizaciones educativas, como pusimos de manifiesto en esta revista (Bolívar, 2016). Si bien es necesario introducir cambios en los modos como son gestionados los centros educativos, esto no puede ser un pretexto para reducir su funcionamiento democrático. *Dinamizar las escuelas y su gestión democrática no tienen por qué ser antagónicas*. La eficacia y calidad del servicio público prestado por la escuela no es incompatible, al contrario, con su funcionamiento democrático y la equidad de su acción. De hecho, cuando hablamos actualmente de que los centros han de configurarse como comunidades profesionales de aprendizaje, como establece el Marco Español para la Buena Dirección (MEBD), con un liderazgo distribuido o compartido, etc., se está suponiendo (y requiere) la implicación y compromiso del personal. Todo esto, como las propias Asociaciones de Directivos defienden, nada tiene que ver con la funcionarización (incompatible con el liderazgo), sino con la profesionalidad. La capacidad de los centros educativos para tomar decisiones clave de tipo pedagógico o de gestión requiere de direcciones con profesionalidad para tomarlas, al tiempo que, como educación pública, tengan que responder de los avances conseguidos.

La ley considera que hay que "revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo". El título III, dedicado a la Formación del Profesorado, reconoce tímidamente la necesidad de entrar en los estímulos, reconocimientos y evaluación del profesorado. Pero dado que es un tema demasiado

polémico, se relega en la Disposición Adicional 7ª a "un plazo máximo de un año para establecer una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente del profesorado, su acceso a la profesión y el desarrollo de su carrera docente". Aquí, creo, habría que incluir la profesionalización de las tareas directivas y la selección de la dirección. Actualmente, la provisionalidad del cargo, dependiente de la selección, así como la ausencia de una carrera formal de la dirección escolar, torna frágil la necesaria formación, distinta de la docente, que se ha tratado de suplir –mal que bien– con determinados cursos de formación, como requisito previo o una vez elegido y nombrado.

Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico

Las posibilidades de ejercicio de una dirección pedagógica, comprometida con la mejora, requiere tanto una autonomía y capacidad de los centros educativos para tomar decisiones clave de tipo pedagógico o de gestión, así como direcciones de centros profesionalizadas. En esto, España es hoy la excepción europea, pues no se ha establecido un camino profesionalizado para las tareas directivas, ni tampoco disponemos de un marco de responsabilidad que posibilite liderazgos efectivos (Bolívar, 2019). Las asociaciones de directivos (FEDADI, FEDEIP y FEAE) han trabajado en los últimos años en el *Marco Español para Buena Dirección escolar*. Este texto, propone, desde una perspectiva estrictamente profesional, las bases del enfoque que debería darse a la dirección en nuestro país.

LOE, LOMCE y LOMLOE declaren sin ambages que son competencias del director (art. 132, c): "ejercer la dirección pedagógica"; pero no cambian ninguna pieza y ni lugares para que –ahora– así sea. Aunque nos duela, preciso es reconocerlo, la LOMLOE va por el mismo camino: apariencia de cambio, pero lo esencial continúa impasible, sin moverse. "Ejercer la …" no depende solo de uno, sino de condiciones que efectivamente lo hacen posible.

Ante los grandes retos del siglo XXI, evidenciados con la pandemia del Covid-19, la LOMLOE señala que los centros, en ejercicio de su autonomía, adopten experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, modificación del horario lectivo de ámbitos, áreas o materias; en unas líneas estratégicas de un plan para la mejora de "los resultados educativos y los procedimientos de coordinación y de relación con las familias y el entorno" (art. 121, 2.3). De este modo, se añaden estas nuevas funciones de la Dirección (art. 132: l, m, n), así como la formación y cualificación del equipo docente, y la planificación y organización docente, recogida en la programación general anual.

Muchos estamos de acuerdo con estas funciones, en línea del ejercicio de un liderazgo pedagógico, centrado en conseguir buenos aprendizaje para todos. Pero, todos ellos, han de ser sometidos al Consejo Escolar, "Aprobar y evaluar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente" (127.b). Pervive esa "coletilla" de sin perjuicio de lo que corresponde al Claustro. Un papel complejo el de los directores y las directoras, cuyo éxito tendrá mucho que ver con la cultura escolar de los centros escolares y de las propias regulaciones que hagan las Comunidades Autónomas.

En fin, no hay avances significativos en el papel y lugar que deba tener la dirección escolar, con capacidad de liderazgo pedagógico, que asegure el ODS-4 para todos. Se ha perdido, como se lamentada FEDEIP, la oportunidad de establecer un perfil profesional y su integración en la carrera docente, para garantizar la máxima calidad en la gestión de los centros públicos. Se silencian, igualmente, otros cambios valientes, de largo alcance: extender la escolaridad obligatoria hasta los 18, lo que obligaría a redimensionar la ESO y el Bachillerato (ahora mismo convertido en un "COU extendido a dos cursos") y la propia FP, la supresión del título de ESO, impedir la repetición por vías alternativas, etc. Ya, pero estas reformas de mayor calado requieren una capacidad y mayoría política, con la que no contamos. Conscientemente se han eludido los aspectos más conflictivos, al carecer de fuerza política para establecerlos. Diseñada sin el necesario consenso entre los agentes educativos, nada garantiza en el horizonte una estabilidad, necesaria para suscitar una confianza en el camino iniciado.

Para saber más

Bolívar, A. (2016). Conjugar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. *Organización y Gestión Educativa*, 24 (1), 26-29.

Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.

De los Reyes, R. (2021). LOMLOE, preocupaciones y expectativas. *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid*, núm. 294, 28-29.

PARTICIPAR, MUCHO MÁS QUE CUMPLIR LA LEY

Nélida Zaitegi
NZAITEGI@GMAIL.COM

A pesar de que la realidad es tozuda y nos demuestra lo contrario, todavía se sigue creyendo que si se cambia la normativa, se cambian las prácticas.

Este es el caso de la participación. Por más que las leyes la hagan posible y hasta "obligatoria", las prácticas reales, en la mayoría de los casos, son de un mero "cumplimiento", sin entrar en su verdadero espíritu y se llama participación a simulacros de la misma.

Aunque estrenemos nueva Ley, lo relativo a la participación no es nuevo. En 1985, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) crea el Consejo Escolar de Centro, tomando como base el artículo 27.7 de la Constitución *("Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca*)

Desde entonces, se ha hecho evidente la disparidad en la interpretación de la participación en los centros. Por una parte, las tres leyes reguladoras de la participación aprobadas por la derecha (LOECE, LOCE y LOMCE) han reducido las competencias del Consejo Escolar. Por otra, las leyes aprobadas por la izquierda, muy especialmente la LODE (restaurada con la LOE), le dotaron de mayores competencias, tal como lo hace la LOMLOE en este momento.

En lo referido a los Consejos Escolares, en los últimos años, el descenso en la participación en los mismos ha sido más que notorio, aunque no pueda asociarse a una u otra normativa, ya que se ha producido estando vigentes distintas leyes.

En el título V de la LOE se establece que la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros debe ser garantizada por las administraciones educativas. Se dispone que la comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar. El profesorado participará también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores y profesoras que impartan clase en el mismo curso

Es importante señalar que el Consejo Escolar, al recuperar competencias ejecutivas, pasa de ser consultivo a participar en la toma de decisiones de gran calado como señala el art.127 y pueden influir en asuntos centrales a la vida escolar, a la vez que se respetan las decisiones de tipo ejecutivo que corresponden al equipo directivo y al profesorado en su conjunto.

Entre otras, ahora tiene competencias tan importantes como:

- Aprobar y evaluar los proyectos de centro: Proyecto Educativo, Programación General Anual Memoria Anual, ROF, Plan de Gestión Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.

- Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.

- Aprobar el proyecto de presupuesto del centro.

- Participar en la selección del director o directora del centro

- Impulsar la adopción y seguimiento de medidas educativas que fomenten el reconocimiento y protección de los derechos de la infancia.

- Proponer medidas e iniciativas que favorezcan los estilos de vida saludable, la convivencia en el centro, la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la no discriminación, la prevención del acoso escolar y de la violencia de género y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

- Promover progresivamente la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar para la mejora de la calidad y la sostenibilidad y aprobar la obtención de recursos complementarios

- Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales y con otros centros, entidades y organismos.

Todo esto tiene una gran potencialidad y constituye una excelente oportunidad, en un momento en que la autonomía de los centros parece estar más cerca que nunca y, por ello son ahora más necesarios, proyectos educativos potentes y consensuados por la comunidad educativa.

Pasar de una participación formal a otra real, eficiente y satisfactoria es un reto es muy grande y habrá que esperar a ver cómo se desarrollan dos cuestiones fundamentales.

1. Cómo, las CCAA, en sus respectivos decretos, concretan y ponen las bases necesarias para hacer que se mantengan todas sus potencialidades y se comprometan a hacerlas realidad y no perder la oportunidad de poner las bases para una nueva gobernanza más transparente y democrática de los centros educativos.

2. Cómo los centros educativos lo llevan a la práctica. Ya que no se puede olvidar que, cuando se ha podido, no siempre se ha se ha hecho.

Un camino no exento de dificultades, sobre todo las que hacen referencia a las creencias y culturas escolares. Por un lado, porque se trata de compartir el poder, lo que exige un talante democrático importante que no siempre aflora, y, por otro, porque los procesos participativos no son fáciles y exigen que los miembros de la comunidad educativa estén convencidos de su necesidad y de las posibilidades que ofrece para crear auténticas comunidades educativas, que colaborativamente creen y comparten proyectos educativos propios y sólidos, que es de lo que se trata en última instancia. Es decir, la participación no es un fin en sí misma sino un medio para avanzar hacia una mejor educación.

La experiencia sobre la importancia de la comunidad educativa vivida durante la pandemia y la necesidad de compartir el sentido de la educación ponen de manifiesto la importancia de elaborar conjuntamente proyectos educativos de centro que cuenten con todas las partes responsables de llevarlos a cabo: la dirección, el profesorado, las familias y el alumnado, fundamentalmente.

La complejidad que conlleva el desempeño de las importantes competencias que la Ley otorga a la comunidad educativa, pone de manifiesto la necesidad de formación para ello. Formación para el profesorado, las familias y el alumnado. El *para qué*, *por qué* y *cómo* participar sigue siendo una asignatura pendiente y sin

compartir unos mismos marcos mentales al respecto, no será posible hacerla una realidad en los centros.

A participar se aprende participando, por eso hay que dar lugar a los procesos necesarios, más aún cuando se insiste en que las decisiones se tomen por consenso. Es preciso que toda la comunidad desarrolle las competencias necesarias (conocimientos, actitudes y destrezas) unido a unas relaciones de confianza y colaboración entre sus miembros, para que pueda producirse una participación eficiente y satisfactoria.

Dar pasos hacia instituciones escolares democráticas, empieza por promover y facilitar la participación, pero hacerlo en serio y cuidando todas las fases: dando toda la información necesaria, creando y facilitando espacios y tiempos para el debate de los temas, escuchar otras opiniones, contrastarlas y compartirlas con el fin de que cada uno pueda elaborar unos criterios sólidos sobre lo que se ha de decidir.

Por ello, habrá que responder a tres preguntas relativas a las actitudes (la disposición de la institución para…), a las prácticas (los medios y estrategias puestos a disposición para…) y a los valores (políticas participativas fijadas de modo explícito en la norma para…).

Su respuesta exige nuevos paradigmas, nuevas maneras de interpretar la realidad, compleja e incierta en que vivimos.

En el caso del alumnado, la participación cobra especial importancia, porque se relaciona con el desarrollo de la competencia social y ciudadana, parte del curriculum, tal y como se dice en la nueva Ley. *"La preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable…..»*

El alumnado de la ESO podrá ser elegido miembro del CEE y el de Primaria está pendiente de regular. Sin embargo, que puedan participar no es suficiente si no disponen de las competencias personales y sociales para ello: autonomía personal, expresarse, escuchar, argumentar, pensamiento crítico, trabajo en equipo, toma de decisiones,…

Su participación debe ser consistente y sistemática y afectar a todas las actividades que les conciernen aquí y ahora. Muchas veces, los alumnos y alumnas son considerados como proyectos de futuros, en vez como ciudadanía y agente social con intereses y necesidades relevantes en el presente. Es cosa muy loable que se intente preparar al alumnado para una ciudadanía activa y responsable cuando lleguen a la mayoría de edad, pero hay que considerarlos como tal en el presente, capaces de contribuir a la solución de sus problemas reales.

Shier (2000) propone un modelo escalonado que puede servir para extender y profundizar la participación más recomendable en cada momento.

1. Se escucha al alumnado. 2. Se apoya al alumnado para que exprese sus puntos de vista. 3. Las opiniones del alumnado se toman en cuenta. 4.Se implica al alumnado en los procesos de toma de decisión. 5. El alumnado comparte el poder y la responsabilidad en la toma de decisiones

La ley hace referencia, también, al aprendizaje permanente y, plantea la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo.

Da la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Entre sus objetivos cita textualmente: *"Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática"* Posibilitar la participación es la mejor manera de desarrollar las competencias necesarias para ello.

Se plantea la oportunidad, no menos importante para los centros, de convertirse en verdaderas escuelas de ciudadanía. Ante tantas voces que predicen el fin de la democracia, fomentar la participación crítica es dar pasos hacia una democracia profunda.

Bibliografía

Appel, M , Beane, J. A. ESCUELAS DEMOCRATICAS Ed Morata, 2005

Campo, A, Zaitegi, N (2019) ¿Consejos escolares? Nueva vida a la participación comunitaria en los centros. Cuadernos de pedagogía, Nº 503, págs. 76-81

Martínez, S. (2014). «Familias y escuelas en tres centros educativos: en busca de relaciones compartidas». Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado,18 (2) pp. 117-133.

Monge, C. y Olivan, R (2019) Hackear la política.2019. Ed. Gedisa Barcelona

Naser, A. Williner y C. Sandoval, (2021) "Participación ciudadana en los asuntos públicos: un elemento estratégico para la Agenda 2030 y el gobierno abierto", Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/184), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2021.

Ovejero, A. (2019). Fracaso escolar y reproducción social. La cara oscura de la escuela. Barcelona: Universidad de Valladolid.

Shier, H. (2001): Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. Children and Society,15.

Zaitegi de Miguel, N.(2020)Participación en la Educación: de la teoría a la práctica. Avances de supervisión educativa Nº. 33, págs. 76-90

Zaitegi de Miguel, N (2020). La voz de la Comunidad Educativa . Cuadernos de pedagogía, Nº 512, págs. 130-135

Zaitegi de Miguel, N. (2018) Proyectos compartidos por la comunidad educativa Participación Educativa REVISTA DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO págs. 69-78

INTEGRACIÓN DEL CUERPO DE PROFESORES TÉCNICO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CUERPO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Santiago Sobrino Josenje
Inspector de Educación (Ferrol – A Coruña)

Con la publicación el pasado 30 de diciembre de 2020 la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Profesorado Técnico de Formación Profesional será un cuerpo a extinguir, tal y como se recoge en su disposición adicional undécima. Dando cabida a una vieja reivindicación de este cuerpo pasando a ser integrados en el cuerpo de profesores de educación secundaria manteniendo la atribución docente reconocida por la normativa vigente. El Gobierno, de acuerdo con las administraciones educativas, establecerá el procedimiento para el ingreso en este cuerpo, así como para el acceso al mismo del profesorado técnico de formación profesional que estuviera en posesión en la fecha de entrada en vigor de la LOMLOE de la titulación de grado universitario, o equivalente a efectos de acceso a la función pública, en las condiciones que se determinen.

Ante esta situación debe de tomarse una decisión con respecto a lo que sucede con el PTFP que no cuente con la titulación necesaria para poder integrarse en el cuerpo de educación secundaria, para ello el ministerio establece en el apartado 3 de la disposición adicional undécima que:

> *"Los funcionarios de carrera del cuerpo de profesores técnicos de formación profesional que, por no reunir los requisitos de titulación exigidos en la fecha de entrada en vigor de esta Ley, no puedan acceder al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, permanecerán en el* cuerpo a extinguir de profesores técnicos de formación profesional. *Estos profesores mantendrán su especialidad y la atribución docente reconocida por la normativa vigente."*

No debemos de olvidar que existen determinadas especialidades que van a seguir precisando de la intervención educativa de profesionales que con la debida acreditación profesional tengan que trasmitir sus conocimientos para poder garantizar enseñanza de calidad y que favorezca la integración en el mundo laboral de los futuros titulados, es por ello que las administraciones educativas podrán, con carácter excepcional, atribuir docencia en el ámbito de la formación profesional, cuando así se requiera, como profesores especialistas a quienes estén en posesión de una titulación de Técnico o Técnica de Formación Profesional, Técnico o Técnica Superior de Formación Profesional, Técnico o Técnica Auxiliar o Técnico o Técnica Especialista de Formación Profesional y, en su caso, de otras titulaciones asociadas a la familia profesional.

Asimismo, y con el mismo carácter, se podrá atribuir docencia en el ámbito de la formación profesional a profesionales del sector productivo asociado al título o curso correspondiente.

El Gobierno regulará reglamentariamente las condiciones de acceso y desempeño de las funciones docentes del profesorado especialista que prestará sus servicios en régimen de contratación laboral.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional determinará reglamentariamente los requisitos específicos y condiciones para el desempeño de actividades docentes de los profesores especialistas.

No debemos de perder de vista que esta decisión del ministerio tendrá unas ventajas y unos inconvenientes a la hora de implementar la norma, como ventajas para el profesorado técnico de Formación Profesional que se integre en el cuerpo de educación secundaria supondrá un aumento salarial, un reconocimiento social y una equiparación con otros profesionales que contaban con requisitos de acceso similares a los de este colectivo.

Podemos afirmar que la homogenización y equiparación del profesorado mejora el prestigio social de los profesionales que imparten docencia en el ámbito de la formación profesional. Cabe recordar que durante años la formación profesional fue considerada de segundo orden.

Es importante resaltar que la formación inicial para el acceso del profesorado de formación profesional, con este cambio normativo va a resultar beneficioso para el sistema educativo español. Pero non por ello habrá que dejar de lado la formación permanente del profesorado, esta etapa educativa está en constante dinamismo debido a las necesidades de la empresa y de los mercados por lo que tener profesionales polivalentes, innovadores y con predisposición al cambio favorecerá la adaptación en todos los sentidos.

Como inconvenientes tendremos que el profesorado que no cumpla los requisitos seguirá formando parte del cuerpo de profesores técnicos de Formación Profesional, provocando según ciertos colectivos de asociaciones profesionales y sindicatos, una desigualdad. Otro problema al que habrá que darle solución desde la administración educativa es a todo el profesorado interino que no cuente con los requisitos de titulación pero que ya lleva años demostrando su valía en esta etapa educativa.

Realmente estamos ante un reto de futuro para la excelencia de un sistema educativo de calidad, por lo que es necesario que sigan conviviendo estos dos tipos de perfiles, tanto el académico como el de los profesionales con contrastada experiencia en los distintos sectores y ámbitos de la Formación Profesional.

Es indispensable contar con perfiles profesionales que aporten experiencia al alumnado y no centrarnos unicamente en las titulaciones. Bien es cierto que la tendencia cada vez mayor es la de una formación profesional dual que facilita que la parte práctica sea impartida por profesionales de cada familia profesional dentro de la empresa.

Para concluir podría decirse que aunque la medida no está lejos de la polémica para un grupo de profesionales que no podrán integrarse en el cuerpo de profesores de educación secundaria, pero en lineas generales será positiva para los trabajadores y para el alumnado de esta etapa educativa, añadiendo un ápice de calidad.

Bibliografía

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación – (BOE 30/12/20)

Acción Tutorial en Formación Profesional: perspectiva del profesorado. Antonia Cascales Martínez, María Angeles Gomariz Vicente. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN-e 1575-0965, Vol. 24, Nº. 2, 2021 (Ejemplar dedicado a: Formación inicial y continua en tiempos de crisis), págs. 51-65

El acceso a la profesión y a la función pública docente del profesorado de enseñanza secundaria y formación profesional. Enrique Víctor Rivero Ortega. Tesis doctoral dirigida por Ricardo Rivero Ortega (codir. tes.), Enrique Rivero Ysern (codir. tes.). Universidad de Salamanca (2015).

Formación docente y desarrollo de competencias en el profesorado: hacia un modelo para la calidad educativa coord. por Fermín Navaridas Nalda, Esther Raya Díez. Wolters Kluwer, Wolters Kluwer España, 2021. ISBN 978-84-9987-212-4

La formación del profesorado de formación profesional en Galicia: ¿dónde nos encontramos? María del Carmen Sarceda Gorgoso. Actas I Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo / coord. por Antonio F. Rial Sánchez, Margarita Valcarce Fernández, 1999, ISBN 84-699-2452-4, págs. 431-440

Reflexiones en torno a la formación continua del profesorado de Formación Profesional Alfredo Ruiz, María Dolores de Prada Moraga La investigación pedagógica y la formación de profesores, Vol. 2, 1980, ISBN 84-300-4111-7, págs. 328-329

LA INSPECCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN (LOMLOE). MEJORAS Y DESAFÍOS

Santiago Esteban Frades
Director del Área de Alta Inspección de CyL

La Inspección del sistema educativo mejora profesionalmente en la nueva ley de educación y se sustenta bajo la categoría de un título en su estructura reglamentaria, conservando similar organización y contenido. La finalidad principal de la inspección se mantiene, respecto a que se llevará a cabo sobre todos los aspectos y elementos del sistema educativo, a fin de velar por el cumplimiento de las leyes, la salvaguardia de los derechos y el cumplimiento de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la equidad y calidad de la educación. No obstante, sí hay una modificación relevante porque la LOMLOE (2020) aprecia que es competencia y responsabilidad de los poderes públicos no solo la inspección sino también la supervisión y evaluación del sistema educativo. Esto es importante debido a que proyecta una visión más cualitativa, técnica y global de lo que se entiende por inspección al incorporar la supervisión y evaluación. Ambos conceptos poseen desde hace años una significativa fundamentación teórica, práctica y legal en las ciencias sociales. A nuestro juicio, Esteban Frades (2019) la supervisión educativa es la función principal de la inspección pues permite llevar a cabo una inspección planificada, cíclica, continuada e integral de los procedimientos organizativos y didácticos de los centros y de las aulas por profesionales cualificados y con autoridad para ello, con el objetivo de vigilar el cumplimiento de la norma o los criterios establecidos por la Administración, y asesorar a los miembros de la comunidad educativa para mejorar la realidad escolar. Además, la supervisión integra los significados de control, evaluación y asesoramiento. Los propósitos primordiales sobre los que se debe basar esta función supervisora deben ser: el compromiso con los principios y fines de la educación; la consideración de la educación como servicio público; el apoyo y respeto a la autonomía de los centros; el respaldo al cambio y a la renovación pedagógica; el impulso de la participación escolar; el fortalecimiento de las funciones del profesorado definidas en la Ley; la mediación para prevenir, encauzar y resolver conflictos; y el refuerzo al liderazgo pedagógico de la dirección escolar.

Para comprender las aportaciones de la nueva ley al modelo vigente de inspección, vamos a analizar su carácter constitucionalista y de servicio público, el desarrollo normativo y la representación de la misma por medio de la Alta Inspección educativa del Estado (AI) y la inspección educativa de las Comunidades Autónomas.

La inspección del sistema educativo: un mandato constitucional y una responsabilidad de la Administración pública.

La inspección del sistema educativo es un mandato constitucional histórico en nuestro país (en el ámbito comparado, la vigilancia del Estado en cuestiones educativas se encuentra en otras constituciones nacionales). Ya aparece en la Constitución de 1812 cuando se determina que estará bajo la autoridad del gobierno la inspección de la enseñanza pública. Así lo interpreta Hernández Díaz (2019):

> Los legisladores de Cádiz, con el emblemático Jovellanos a la cabeza (aunque él muriera poco antes de aprobarse la Constitución el 19 de marzo de 1812) ponen la instrucción pública a la cabeza de los derechos ciudadanos de los españoles, y dejan constancia de ello en el título IX de aquella Carta

> Magna, dedicando varios artículos a ese campo. Conscientes de la complejidad del problema que representa crear una extensa red de escuelas para todos los rincones de la nación española, asignan a los ayuntamientos y a las diputaciones provinciales la responsabilidad de velar por la buena marcha de las escuelas, pero contando con el apoyo de la Dirección General de Estudios, que será la responsable de la «inspección de la enseñanza pública» (art. 339). Es la primera vez que aparece recogida en la norma, en este caso del más alto rango, la función de la Inspección Educativa, que queda bajo la autoridad del Gobierno de la nación. Es decir, no es posible garantizar el éxito de una red de escuelas primarias ni tampoco organizar la segunda y tercera enseñanza sin un apoyo firme en el control y la inspección de la marcha real de los establecimientos escolares (p.62).

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano) consolida a la inspección profesionalmente dedicándole un título completo; define que el Gobierno ejercerá su inspección y vigilancia sobre los establecimientos de instrucción tanto públicos como privados y regula la inspección en todas las etapas educativas, incluyendo la universitaria. La Constitución de 1869 recoge débilmente la cuestión inspectora del Estado, declara que "se podrán fundar y mantener establecimientos de instrucción o de educación, sin previa licencia, pero la inspección de la Autoridad competente puede intervenir por razones de higiene y moralidad". Hay un impulso en la Constitución de 1931 pues ordena que el Estado ejercerá la suprema inspección en todo el territorio nacional para asegurar el cumplimiento de las disposiciones que hacen referencia, entre otros, a la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, a la libertad de cátedra, a la laicidad de la enseñanza, a tener en cuenta el trabajo como el eje de la actividad metodológica, a que la enseñanza se inspire en ideales de solidaridad humana, etc. Del mismo modo velará por el cumplimiento en relación a la expedición de títulos académicos y profesionales que corresponden exclusivamente al Estado que establecerá las pruebas y requisitos necesarios para obtenerlos. Especifica que se reconoce a las Iglesias el derecho de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos pero sujeto a la inspección del Estado. La Constitución de 1978, proclama que los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes y, al garantizar el derecho de autonomía a las diferentes nacionalidades y regiones, parte de esas responsabilidades de vigilancia y control del sistema educativo pasarán a las diferentes Administraciones educativas al ordenar, regular y ejercer la inspección educativa en su ámbito territorial. Ese carácter constitucional, debe imprimir a la inspección de los grandes principios que figuran en la Constitución como promover el bien, garantizar la convivencia democrática, proteger los derechos humanos, asegurar una digna calidad de vida, promover el progreso de la cultura, colaborar en las relaciones pacíficas y de cooperación, etc.

Además de ser la educación un derecho básico sometido a garantías de inspección, también tiene la condición de ser un servicio público prioritario, como reafirma la LOMLOE (2020) en su preámbulo:

> España se ha ido sumando de modo decidido a este proceso con varias leyes educativas. La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) y la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) declararon la educación como servicio público, posibilitando su generalización.

Del mismo modo, la actividad inspectora hay que contemplarla desde la responsabilidad de la inspección que poseen las Administraciones Públicas para comprobar el cumplimiento de la normativa vigente y la garantía de derechos de los ciudadanos. El poder de vigilancia del Estado no ocurre solo en el campo educativo sino en otros como el sanitario, el laboral, el tributario, el de la Seguridad Social, etc. Es enriquecedor para la inspección educativa conocer el funcionamiento y los procedimientos que utilizan estas otras inspecciones para el desempeño de sus competencias (Esteban Frades, 2019)

El Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público define el código de conducta y los principios éticos de los empleados públicos. Berengueras Pont, M. y Vera Mur, J.M. (2019) indican que los inspectores como funcionarios públicos, han de tener presente el marco jurídico que determina la legislación reguladora de la función pública:

> De acuerdo con el sentido de las leyes de función pública respectivas, los inspectores han de actuar en todo momento con diligencia, profesionalidad, imparcialidad y sometimiento a la Constitución, al Estatuto de Autonomía respectivo, las leyes, los reglamentos que los complementan y el derecho en general, teniendo siempre presentes los principios de legalidad, objetividad, economía, eficacia y eficiencia (p. 120).

Consolidación del modelo de inspección en el desarrollo normativo de los últimos 50 años.

Las diferentes leyes educativas postconstitucionales han tardado en articular adecuadamente la configuración de la inspección. No es hasta la LOPEGCE (1995) cuando se conforma el modelo completo que está hoy vigente.

Previo a la Constitución, se promulga la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), muy modernizadora en bastantes propuestas de la enseñanza, aunque no

le da una caracterización significativa a la inspección del sistema educativo. Únicamente se tiene en cuenta en un artículo del capítulo dedicado a los centros educativos. Se dice que el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la inspección y con el asesoramiento de los Organismos competentes, vigilará el rendimiento educativo de los Centros de enseñanza. Sin embargo, es singular y avanzado para la época que en la propia Ley se determinen los aspectos principales a tener en cuenta para esa inspección: el rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional; la titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno-profesor; la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza; las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; el número e importancia de las materias facultativas; los servicios de orientación pedagógica y profesional y la formación y experiencia del equipo directivo del centro, así como las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado. En el capítulo de los órganos de la administración educativa se contempla un Servicio de Inspección Técnica de Educación con la función clásica de velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones; pero incorpora otras que le dan a la inspección un rol claramente pedagógico como asesorar a los profesores sobre los métodos más idóneos, evaluar el rendimiento educativo de los centros docentes y los profesores, colaborar con los Institutos de Ciencias de la Educación en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento y actividad del profesorado y llevar a cabo investigaciones concernientes a los problemas educativos que existan en la zona de trabajo. Es curioso que se defendiera en la norma la posibilidad de reglamentar la inspección en la Universidad, una cuestión que ya aparecía en la Ley Moyano.

Después de la Constitución, son los Estatutos de Autonomía de Cataluña y del País Vasco (1979) quienes primero tratan el tema de la inspección al regular a la Alta Inspección educativa. La ley del Estatuto de Centros Escolares (1980) de forma sucinta precisa que le corresponde al Estado la Alta Inspección y demás facultades conforme a la Constitución y que la Administración, en relación con los centros docentes, tendrá la competencia de la inspección, la evaluación, el control y el asesoramiento de los centros. La Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública genera mucha polémica al eliminar los cuerpos de inspectores y dejarlo como una función desempeñada por docentes, de forma provisional.

En la LODE (1985) sólo se hace una mención explícita a la inspección cuando se le encarga hacer un informe si hay incumplimiento de los conciertos por los centros privados. De manera general, en el apartado de los centros públicos, dispone que la Administración educativa competente velará por la efectiva realización de los fines de la actividad educativa, la mejora de la calidad de la enseñanza y que todos los centros públicos desarrollen su actividad con sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y respeto a las opciones religiosas y morales. La LOGSE (1990) no se prodiga mucho más en la consideración de la inspección: en el título que trata sobre la calidad de enseñanza dedica un artículo a la inspección educativa y dice que las Administraciones educativas ejercerán la función inspectora para garantizar el cumplimiento de las leyes y la mejora de la calidad del sistema educativo. La considera dentro del conjunto de factores que favorecen el avance y calidad de la enseñanza. Hay una breve referencia a que el Estado ejercerá la alta inspección que le corresponde a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los Poderes públicos en educación.

La LOPEGCE (1995), una norma que pasó sin pena ni gloria, es la ley que hace un desarrollo bastante completo del mandato constitucional respecto a la inspección. Dedica el Título IV a la Inspección de Educación y regulariza el ejercicio de la supervisión e inspección por las Administraciones educativas. Determina las funciones de la inspección de educación, el desarrollo de su ejercicio por funcionarios docentes del Cuerpo de Inspectores de Educación, los requisitos para acceder a la misma y los puntos referentes a la formación de inspectores, al ejercicio de sus funciones y a la organización de la inspección. Sistematiza el modelo que perdura en la actualidad: las Administraciones educativas, en el ejercicio de sus competencias de supervisión del sistema educativo, ejercerán la inspección sobre todos los centros, servicios, programas y actividades que lo integran, tanto públicos como privados, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de quienes participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza.

En la LOCE (2002) el Título VII está dedicado a la inspección del sistema educativo, concebida como función que, por precepto constitucional, está atribuida a los poderes públicos. El preámbulo manifiesta que la inspección educativa es un medio extraordinario para impulsar la mejora de la enseñanza. Diferencia que al Estado le corresponde la función de alta inspección sobre todos aquellos aspectos del sistema educativo que le corresponden constitucionalmente. Y a las Administraciones educativas les concierne la inspección educativa en los temas de su competencia y en su ámbito territorial. Introduce en los principios de la ley la evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo, tanto de su diseño y organización como de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que se legisla en la LOE sobre la inspección (2006), es lo que rige en la actualidad. La LOMCE (2013) no altera nada.

La Alta Inspección de Educación

La LOMLOE dedica un capítulo a la Alta Inspección y otro a la inspección educativa. En cuanto a la AI no hay

modificaciones. Sigue pendiente, como contempla el artículo 150, de regularse la organización y régimen de personal, así como su dependencia y sus procedimientos de actuación. Sería necesario como proponíamos (Esteban Frades, 2019) el afianzamiento y ampliación de las funciones y el incremento en la profesionalización de esta institución, recuperando aspectos de lo determinado en el R.D. 480/1981[1], refrendado, en su día, por el Tribunal Constitucional.

La AI sigue suponiendo una confrontación en la dialéctica política, prueba de ello son las enmiendas presentadas por el grupo parlamentario del partido popular a la LOMLOE (2020), que amplían y matizan sus competencias. Proponen que, aparte de comprobar los currículos, se extienda esta función a los libros de texto y demás material didáctico que haga referencia a las enseñanzas comunes, así como comprobar que las enseñanzas comunes se impartan teniendo en cuenta lo dispuesto por el Estado en las materias obligatorias básicas. Se plantea completar la función de velar por el cumplimiento de los derechos lingüísticos, con recibir enseñanza en la lengua oficial del Estado. En la competencia de verificación de la adecuación de la concesión de subvenciones y becas financiadas por el Estado, se propone aumentarla a poder elevar informes en inversiones en construcciones, instalaciones, equipamientos escolares, etc. En las enmiendas de grupo popular se introducen nuevas competencias como: comprobar el cumplimiento de lo dispuesto en la normativa sobre las características de la documentación administrativa específica que se establezca con carácter básico para cada nivel de enseñanza; recabar la información necesaria para la elaboración de las estadísticas del Ministerio de EDFP; realizar una memoria anual sobre la enseñanza de las diferentes Comunidades Autónomas; realizar cuantos estudios e informes le encomiende el Ministerio de Educación y asesorarle en todos los aspectos fundamentales en la educación y asistir al Ministerio en las tareas que este tiene encomendadas en el marco de la Unión Europea. En las enmiendas, como perfeccionamiento técnico, se presenta que la AI pueda actuar de oficio o por denuncia de particulares o por presuntas infracciones en las materias que regula la norma básica. Si detectara actuaciones irregulares daría cuenta la Ministerio y si estos fueran presuntamente constitutivos de delito al Ministerio Fiscal. Y, por último, presentan la creación del Cuerpo de la Alta Inspección Educativa.

Lo cierto es que, aparte de estas polémicas, el Tribunal Constitucional, por medio de diferentes sentencias[2], ha configurado los límites y el papel a jugar por la AI, en el sentido de que su función principal es velar y comprobar que las normas publicadas por las Administraciones respeten las normas emanadas del Estado en materia educativa. Por lo tanto, su competencia es estrictamente normativa y no puede ampliarla a otras de fiscalización o actuación ejecutiva en el ámbito de la Comunidad Autónoma. No puede ejercer ningún tipo de intromisión y control en las competencias de la Comunidad Autónoma, ni por supuesto tiene una posición de superioridad jerárquica, solo puede desarrollar actividades informativas o de comprobación. El Tribunal Constitucional deja claro que la AI presenta una trascendencia constitucional porque vigila el cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus deberes (art. 149.1.1ª de la CE). El TC sentencia que la AI realiza una actividad de tipo informativo o de comprobación, "en ningún caso comprende la ejecución administrativa, ni con carácter directo, ni sustitutorio", y mucho menos, sancionadora. Las funciones de comprobación, fiscalización o verificación son las adecuadas al marco constitucional. La AI exclusivamente se ha de limitar a estudiar y analizar que las disposiciones dictadas por las Comunidades Autónomas garantizan el cumplimiento de las normas básicas. Constituye, por tanto, una competencia estatal de vigilancia, pero no un control genérico e indeterminado que implique dependencia jerárquica de las Comunidades Autónomas respecto a la Administración del Estado. Literalmente el TC dice "Es un instrumento de verificación o fiscalización que puede llevar en su caso a instar la actuación de los controles constitucionalmente establecidos en relación con las Comunidades Autónomas, pero no a sustituirlos convirtiendo a dicha AI en un nuevo y autónomo mecanismo directo de control" y, en consecuencia, no debe convertirse en un control tutelar o de la acción administrativa de la propia Comunidad Autónoma.

Aparte del mandato constitucional de 1978, la ordenación legal vigente de la AI está definida en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación de 3 de mayo modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, pasando por la definición en los respectivos Estatutos de las Comunidades Autónomas y los Reales Decretos[3] que han ido conformando su organización y funciones.

Hay otras normas del ámbito general de la organización de la Administración Pública que determinan igualmente la actuación de la AI: el Real Decreto 1330/1997, de 1 de agosto de 1997, del Ministerio de Administraciones Públicas, por el que se integran los servicios periféricos ministeriales en las Delegaciones del Gobierno. En el mismo, se fijan las competencias de los Directores de las áreas funcionales. En consonancia con este Real Decreto, le corresponde al Delegado del Gobierno la representación de los respectivos Departamentos en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma, así como la cooperación, coordinación y comunicación con las Comunidades Autónomas y Entidades locales, en relación con las funciones propias, en este caso del Área del AI. La Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público señala que entre las competencias de los Delegados del Gobierno está la del control de la legalidad: Velar por el cumplimiento de las competencias atribuidas constitucionalmente al Estado y por la correcta aplicación de su normativa, promoviendo o interponiendo, según

corresponda, conflictos de jurisdicción, conflictos de atribuciones, recursos y demás acciones legalmente procedentes. Asimismo, entre las competencias está la información de la acción del Gobierno, de sus planes y programas, e información a los ciudadanos.

Esta normativa sirve para fundamentar que la AI realice otras actuaciones como: la coordinación del "Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos" y el "Programa ciberexperto"; la participación en los convenios, proyectos, programas, cursos, subvenciones, premios y concursos que tengan relación con la educación que promueve el Ministerio en los centros docentes de la Comunidad Autónoma respectiva; el análisis y difusión de la nueva ley de educación y sus normas de desarrollo; el tratamiento de la información y elaboración de estadísticas, indicadores de evaluación, estudios técnicos, etc.; la participación institucional en las Delegaciones de gobierno y Subdelegaciones; la respuesta a determinadas circunstancias que afectan a la educación, derivadas de la pandemia a causa de la COVID 19; etc.

Habría que tener en cuenta para optimizar el trabajo de la AI, la propuesta del informe del Consejo Escolar del Estado de 2020 de que el Gobierno conceda recursos para la AI, así como que regule el régimen de este colectivo y sus procedimientos de actuación, tal y como marca el artículo 150.3 de la LOE. También se indica que se plantea lo anterior "para que de esta manera pasen a ser instructores en sus actuaciones de inspección" (p. 560) (como hemos visto esta cuestión es polémica porque el TC no le da a la AI un rol ejecutivo). Otro factor a considerar para mejorar la AI sería ampliar su quehacer diario y su presencia en la sociedad, desde las funciones que le otorga a las Delegaciones de Gobierno la Ley 40/2015 con tareas que hemos relatado anteriormente y otras que pueden ser útiles para la ciudadanía.

La inspección educativa

Con diferentes formatos y vicisitudes, la inspección de educación lleva en el sistema educativo 200 años y por ende en relación con la sociedad. Generalmente los ciudadanos y, en particular, el profesorado acuden a ella cuando tienen problemas o necesitan resolver asuntos educativos de diferente índole. Los relatos de historia de vida de los inspectores e inspectoras así lo constatan en diferentes momentos y situaciones; véase por ejemplo la aportación de Romero Ureña (2019) en el artículo "El día a día de una inspectora de educación", donde se comprueba que el papel de la inspección de educación es muy complejo y variado, es fácil que en un solo día ejerza tareas de control, evaluación y supervisión; de asesoramiento pedagógico, curricular, legal o administrativo; de coach, etc. Y postula que:

> A lo largo del tiempo, he podido constatar que la sola presencia del inspector/a, en muchas ocasiones, es fundamental para tranquilizar a los equipos directivos, al profesorado y a las familias que cuentan con nosotros; con solo escucharlos y darles nuestro punto de vista, fundamentado en la norma y en la experiencia, los problemas se suavizan o se resuelven y evitan a la Administración entrar en procesos burocráticos (p.187).

La inspección educativa ha servido una vez más en la historia de este país para la controversia política y desde, el primer momento de la presentación del proyecto de la nueva ley de Educación, algunos sectores criticaron que a la inspección se la aislaba, desatendía y ninguneaba. Nada más lejos de la realidad, todo lo contrario: la Ley de Educación, como veremos a continuación, refuerza profesionalmente a la inspección.

Antes de detallar estos cambios, hay que tener presente que implícitamente hay un consenso entre la mayoría de las fuerzas políticas sobre el modelo de inspección educativa, respecto a sus funciones, atribuciones, organización y ejercicio a través de funcionarios públicos del Cuerpo de Inspectores de Educación. Prueba evidente de ese pacto no explícito es que el Partido Popular al promulgar la LOMCE (2013) no realiza ningún cambio en esta temática respecto la LOE (2006) promulgada por el PSOE. Además, ha sido positivo que exista una configuración estable de la inspección a partir de la LOPEGCE (1995) en cuanto que decreta unas amplias competencias de supervisión organizativa y pedagógica, de evaluación, de cumplimiento de las normas, de velar por los valores y principios del sistema educativo, de asesoramiento, orientación e información, etc.; determina unas atribuciones para el ejercicio profesional[4]; introduce los informes como instrumento de trabajo habitual para dar a conocer la realidad educativa; y fija criterios para su organización y funcionamiento.

La Ley aprobada no cambia el modelo, mantiene las mismas disposiciones, pero sí añade aspectos sustanciales que enriquecen la profesión tanto en las funciones como en las atribuciones y principios de actuación.

Se sigue considerando a la inspección educativa dentro del conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza, junto a la evaluación, la función directiva, la renovación educativa, la autonomía, la formación del profesorado, la dotación de recursos, etc.

En las funciones, se agrega a la de supervisar y controlar, la de evaluar desde el punto de vista pedagógico y organizativo el funcionamiento de los centros. Se amplía el cometido de orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación. No cabe duda que se incorpora esta función por el alcance que tiene la convivencia socialmente, como hemos apuntado, Esteban Frades (2021):

La convivencia escolar supone, desde hace años, un objetivo prioritario en los sistemas educativos. Es un factor de primer orden que repercute de lleno en la organización del centro y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un buen clima y un ambiente seguro e inclusivo favorecen, sin duda, una trayectoria provechosa de la enseñanza. Ello es muy apreciado por la comunidad escolar y representa una variable fundamental en cualquier evaluación interna o externa que se lleve a cabo en los centros y en las aulas (p.10).

En las atribuciones, a la actuación de conocer todas las actividades que se realicen en los centros, se completa con los conceptos de supervisar y observar todas las actividades tanto en centros públicos como privados. La nueva ley concreta algo sustancial para la práctica inspectora como es participar en las reuniones de los órganos colegiados o de coordinación docente de los centros, respetando su ejercicio de autonomía. Y se detallan tres instrumentos básicos para ejercer la labor inspectora como son los informes, los requerimientos y las actas.

Se añaden cuatro principios de actuación de la inspección educativa que se consideran básicos en el ejercicio de cualquier profesión:

a) Respeto a los derechos fundamentales y libertades públicas, defensa del interés común y los valores democráticos y evitación de cualquier conducta que pueda generar discriminación por razón de origen, género, orientación sexual, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social.

b) Profesionalidad e independencia de criterio técnico. Es relevante para todas las profesiones, pero más aún en la inspección por ser una de las que más ha padecido un fuerte condicionamiento político a lo largo de la historia

c) Imparcialidad y eficiencia en la consecución de los objetivos fijados.

d) Transparencia en relación a los fines de sus actuaciones, los instrumentos y las técnicas utilizados.

El tema de la profesionalidad e independencia de la inspección es analizado con mucho rigor por el profesor Antonio Viñao (1999) que explica, entre otras tensiones, las que se han producido entre politización y profesionalización; y lo que aconseja sigue teniendo valor en el presente: "Desligar la función pública, y con ella la inspección, de los cambios políticos, o sea, profesionalizarla y fundamentarla en una ética de lo público basada en los conceptos de profesionalización y servicio público" (p.262).

Nos parece que con lo aportado por la nueva ley, el modelo es eficaz, completo y queda adecuadamente configurado el rol de la inspección para dar respuesta a un sistema educativo moderno, equitativo e inclusivo. Otra cosa es que el papel que se ejerce en la práctica sigue desvirtuado por la cantidad de burocracias y dependencias administrativas que se generan. El problema no está en el diseño, sino en el desarrollo y puesta en práctica del mismo, desvirtuado al hacer demasiadas tareas burocráticas con escasa incidencia en avances prácticos en la enseñanza. Así se ha denunciado desde órganos como el Consejo Escolar del Estado, desde diferentes investigaciones y tesis doctorales, asociaciones de inspectores, sindicatos de profesores, asociaciones de madres y padres, etc.; el experimentado inspector Sarasúa Ortega (2019) piensa que:

> La Inspección Educativa debe dar vida a los centros y debe ser uno de los medios que más contribuyan a mejorar la Educación. De lo contrario la Inspección Educativa, como ya ocurre en otros países (ejemplo de Finlandia), no tendrá razón de ser y puede estar llamada a desaparecer. No tiene ningún sentido tener a funcionarios altamente cualificados llevando a cabo muchas veces meras tareas administrativas y burocráticas. La labor de la Inspección tiene que incidir significativamente en el aula, en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la mejora de la organización y funcionamiento de los centros (p.100).

Una investigación reciente realizada por Camacho Prats (2019) desvela que los diferentes colectivos entrevistados (profesorado, equipos directivos, familias, alumnos y personal de administración y servicios) valoran que la inspección es una institución importante y es idónea para intervenir en la mejora escolar. Sin embargo, el estudio refleja la exigencia de que la inspección vuelva a estar más en contacto con la vida escolar y menos con la burocracia del despacho.

En los últimos años se ha abierto una línea de reflexión interesante sobre las competencias profesionales de la inspección educativa. Competencias entendidas como aquellas aptitudes, habilidades, destrezas y actitudes que necesita la inspección para desempeñar eficazmente sus funciones y atribuciones. Soler Fierrez (2015) abordó, en un sugestivo artículo, el decálogo de las competencias profesionales; describe unas competencias referidas a conocimientos (científicos, pedagógicos y legales), habilidades (experiencia docente, digital, técnicas de inspección) y actitudes (liderazgo profesional, espíritu de observación, disposición al diálogo, ética profesional). Asevera que:

> Al enfrentarnos con la necesidad de estudiar las competencias de los inspectores de educación nos encontramos con que las hay de dos tipos; unas que podemos denominar "competencias generales", y por tanto no exclusivas de los inspectores, pues son necesarias también para otras muchas profesiones, y las más propias, que se pueden considerar como

> "competencias específicas", que están incluidas entre las que hemos calificado de generales pero que marcan las diferencias con otros perfiles profesionales al ser competencias privativas de la inspección. Todas van a ser igualmente imprescindibles para ejercer con éxito la profesión. (p.150).

La legislación de algunas Comunidades Autónomas ya las están incorporando, recientemente lo ha hecho Cataluña[5]. Evidentemente, es un componente que se está introduciendo en todas las profesiones.

Conclusiones

El hecho de proceder la inspección del sistema educativo de un mandato constitucional avalado, en diferentes sentencias, por el Tribunal Constitucional, le confiere una trascendencia primordial para velar por el derecho a la educación dentro de lo que es un Estado social y democrático de Derecho, que defiende como valores prioritarios la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. Esta mirada constitucionalista debe considerar a la educación como servicio público, tal y como han ido proclamando la mayoría de leyes educativas. Ello supone una actuación inspectora garantista de derechos y deberes dentro de una deontología profesional regida por un código de conducta y unos principios éticos.

La reciente ley educativa mejora la inspección del sistema educativo al ampliar la competencia de inspección de los poderes públicos con los conceptos de supervisión y evaluación. La supervisión escolar ha de ser la columna principal del modelo de inspección sobre la que se asientan el control, la evaluación y el asesoramiento. Una supervisión que debe centrar su tarea en el funcionamiento de los centros y la práctica docente.

Con las aportaciones de la LOMLOE (2020) se consolida una sólida configuración legal y un buen modelo organizacional sobre la actuación inspectora porque se establecen unas funciones y atribuciones esenciales para el ejercicio profesional; se precisan unos sólidos principios de actuación; se enmarca su funcionamiento y estructura en los respectivos ámbitos territoriales; y se detalla que será ejercida por las Administraciones Educativas a través de funcionarios públicos del Cuerpo de Inspectores de Educación.

La AI no se ha modificado, pero tal y como entiende el Consejo Escolar del Estado y prevé la propia Ley debe ser una institución que refuerce y mejore su organización. Desde las funciones que ostentan las Delegaciones de Gobierno se puede ampliar su presencia en la sociedad sin menoscabar sus competencias más trascendentales de garantizar el cumplimiento de las facultades en materia educativa que tiene atribuidas el Estado.

El desafío de las Administraciones y de los propios inspectores es ajustar el quehacer de la inspección para que pueda desarrollar la práctica de conformidad con el paradigma asignado por la Ley que nos parece adecuado y propicio para ser útil a la sociedad. No es el modelo teórico el culpable de los problemas y desajustes de la inspección. Es necesario eliminar actuaciones burocráticas y otras encomiendas que desvirtúan y dispersan la razón de ser de la inspección. No cabe duda que el artículo añadido en la Ley sobre los principios de la inspección educativa respecto a la profesionalidad, independencia, imparcialidad, eficiencia y transparencia fortalecen su trabajo.

El reto también es incorporar las competencias profesionales en el ordenamiento y quehacer de la inspección. En estos momentos, que se va a diseñar e implantar un currículo competencial es una oportunidad para que la inspección del sistema educativo tenga protagonismo para influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje y así contribuir a la mejora y calidad del sistema educativo. ●

Bibliografía

Berengueras Pont, M. y Vera Mur, J.M. (2019) La Organización de la Inspección educativa en España. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 117-128.

Camacho Prats, A. (2019) La Inspección Educativa vista desde la escuela. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, 105-115.

Consejo Escolar del Estado (2020) *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2018-2019.* Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es.

Esteban Frades, S. (2011) Naturaleza y aportaciones de la inspección educativa como servicio público. *Avances en Supervisión Educativa*, 15

Esteban Frades, S. (2014) *La inspección de educación: historia, pensamiento y vida*. Oviedo: KRK.

Esteban Frades, S. (2019) El devenir de la Alta Inspección educativa: una situación inconclusa. *Avances en Supervisión Educativa,* 31.

Esteban Frades, S. (2019) La supervisión educativa como función principal de la Inspección. Características y propósitos. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca,* 27-58.

Esteban Frades, S. (2021) A vueltas con la convivencia y el acoso escolar. *Diario de Valladolid,* I9 de abril, 10.

Hernández Díaz, J.M. (2016) La Inspección educativa y el nacimiento del sistema escolar liberal en Ávila (1834-1868): los primeros visitadores de escuelas. *Cuadernos Abulenses,* 45, 219-251.

Hernández Díaz, J.M. (2019) La Inspección Educativa y la cultura escolar en España. Génesis, proceso constituyente y actualización de funciones. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 25,* 59-89.

Galicia Mangas, F.J. (2016) *La Inspección de Educación. Régimen jurídico.* Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Ramírez Aísa, Elías (2017) Historia de la inspección en España (1812-1978). En Esteban Vázquez Cano (coord.). *La Inspección y supervisión de los centros educativos,* 33-36.

Romero Ureña, C. (2018) Inspección e inclusión educativa. *Revista Digital de Educación del FEAE-Aragón*, 24.
Romero Ureña, C. (2019) El día a día de una inspectora de educación. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca,* 25, 171-179.
Sarasúa Ortega, A. (2019) La inspección de educación, un futuro incierto. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca,* 25, 91-104.
Secadura Navarro, T. (2011) Principios de organización de la Inspección Educativa en el
Estado español: fortalezas y debilidades. *Revista Avances en Supervisión Educativa*.
Soler Fiérrez, E. (2015) Decálogo de las competencias profesionales del inspector de educación. *REICE (Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación).* 13, (4), 149-160.
Vázquez Cano, E. (2017) *La Inspección y supervisión de los Centros educativos.* Madrid: UNED.
Viñao, A. (1999) La Inspección Educativa: análisis socio-histórico de una profesión. *Revista Bordón*, 51, 3, 251-263.

Referencias normativas

Constitución española de 1978, artículos 27, 149, ,30ª y 150.2
Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.
Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.
Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública.
Ley 6/1997, de 14 de abril, de Organización y Funcionamiento de la Administración General del Estado.
Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público.
Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público.
Real Decreto 480/1981, de 6 de marzo, sobre el funcionamiento en el País Vasco.
y Cataluña de la alta inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria.
Real Decreto 1982/1983, de 23 de mayo, sobre funcionamiento en las Comunidades. Autónomas de la alta inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria.
Real Decreto 1950/1985, de 11 de septiembre, por el que se crean, en materia de enseñanza, los Servicios de alta inspección del Estado.
Real Decreto 2535/1998, de 27 de noviembre de 1998, por el que se crea el área funcional de alta inspección de educación, integrada en la Delegación del Gobierno en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.
Real Decreto 1448/2000, de 28 de julio, por el que se crean las áreas funcionales de alta Inspección de Educación integradas en las Delegaciones de Gobierno en las Comunidades Autónomas de Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Castilla¬ La Mancha, Extremadura, Madrid, Murcia y La Rioja.
Real Decreto 1045/2018, de 24 de agosto, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
Decreto 12/2021, de 2 de marzo, de la Inspección de Educación.

NOTAS

1 Real Decreto 480/1981, de 6 de marzo, sobre el funcionamiento en el País Vasco y Cataluña de la Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria. BOE de 21 de marzo.

2 6/1982, de 22 de febrero. 18/1982, de 4 de mayo. 32/1983, de 28 de abril. 42/1983, de 20 de mayo, 194/1994, de 23 de junio. 14/2018, de 20 de febrero

3 Real Decreto 480/1981, de 6 de marzo, sobre el funcionamiento en el País Vasco y Cataluña de la alta inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria.
Real Decreto 1982/1983, de 23 de mayo, sobre funcionamiento en las Comunidades Autónomas de la alta inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria.
Real Decreto 1950/1985, de 11 de septiembre, por el que se crean, en materia de enseñanza, los Servicios de alta inspección del Estado.
Real Decreto 2535/1998, de 27 de noviembre de 1998, por el que se crea el área funcional de alta inspección de educación, integrada en la Delegación del Gobierno en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.
Real Decreto 1448/2000, de 28 de julio, por el que se crean las áreas funcionales de alta Inspección de Educación integradas en las Delegaciones de Gobierno en las Comunidades Autónomas de Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Castilla La Mancha, Extremadura, Madrid, Murcia y La Rioja.
Real Decreto 1045/2018, de 24 de agosto, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

4 Tener acceso a todas las actividades que se realizan en los centros. Comprobar y examinar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros. Tener la consideración de autoridad pública, etc.

5 Decreto 12/2021, de 2 de marzo, de la Inspección de Educación. En el artículo 7 se regula que el ejercicio de la función inspectora requiere de los inspectores e inspectoras las siguientes competencias profesionales:
a) Conocimientos pedagógicos, didácticos y de organización de centros y servicios educativos.
b) Conocimiento de la normativa educativa y capacidad para aplicarla a la práctica de forma eficaz, de acuerdo con el contexto y las necesidades.
c) Conocimiento de la administración educativa
d) Eficacia en el uso de técnicas y estrategias de asesoramiento, supervisión, acompañamiento y evaluación propias de la función inspectora.
e) Competencias personales, sociales y de trabajo en equipo, así como la competencia digital.
f) Deontología profesional.

LOMLOE: UNA LEY EN TIERRA DE NADIE

Jose Ramón Merino Pacheco
Responsable de Política Educativa de STEs-i
joserramerino@stes.es

Probablemente la Ley Orgánica (LOMLOE) que Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOE) resume en su nombre la disparidad de filosofías y el conglomerado que lleva en su interior. Una nueva ley orgánica de educación en nuestro país que, en cierta medida, condensa principios tan diferentes como los que dieron origen a algunas de las que la precedieron.

Porque, aunque viene a sustituir a la LOMCE (y esa es su mayor virtud, que hace desparecer de nuestro panorama normativo una ley retrógrada, sectaria y segregadora), asume algunos de sus postulados y basa una buena parte de su filosofía en la anterior ley orgánica socialista, la LOE. Así tenemos una mezcla en la que, lo mismo se apela al espíritu emprendedor en el que se basaba la LOMCE como motor de la formación de la persona, que se establece "el interés superior del menor" y su formación integral, más acorde con principios aceptados universalmente. El hecho de que sea una ley que no formula un nuevo texto, sino que introduce enmiendas a un texto de 2006, también contribuye a que el resultado final tenga un aire de revoltijo con falta de coherencia interna.

Así que, aunque encontramos motivos para la satisfacción desde una perspectiva progresista, cuando vemos que la igualdad de género y el desarrollo sostenible son principios que aparecen repetidamente como objetivos básicos, que no se avance en democratización o laicidad y que la apuesta por la enseñanza pública o por la innovación educativa sea tan tímida, nos deja con la sensación de que es una nueva oportunidad la que se ha perdido de dar ese paso hacia la modernidad que este país nunca ha dado en materia educativa.

Estos dos primeros conceptos que apuntamos sobre la nueva ley -heterogeneidad e indefinición- se explican también desde la perspectiva de la génesis de la propia ley. Después de un primer borrador elaborado desde el Ministerio de Educación, las enmiendas introducidas en la tramitación parlamentaria, han conformado un texto que tiene un carácter, al menos, tan político como pedagógico. De un texto inicial alumbrado desde el Ministerio de Educación de un gobierno monocolor socialista, se pasó a un texto en el que se habían introducido numerosas enmiendas pactadas por los grupos parlamentarios que sustentan a un gobierno de coalición, para posteriormente entablarse negociaciones que han incluido a grupos de ideología dispar, conservadora –el PNV, por ejemplo- por un lado y progresista - ERC, entre otros-. Así pues, no puede sorprender que el resultado final sea una especie de miscelánea, en la que los artículos – a veces- aparecen superpuestos sin un armazón común.

Solo así se explica que, por un lado, se establezca la enseñanza pública como el eje vertebrador del sistema educativo, pero se aumente el módulo del concierto para los centros privados subvencionados (disposición adicional vigésimo novena), por poner un ejemplo de estos artículos *contradictorios* de los que hablamos.

Ello deja, una vez más, patente que los intereses políticos se imponen a las necesidades educativas. Si Pedro Sánchez es presidente del Gobierno de España desde el 2 de junio de 2018, no es hasta el 30 de diciembre de 2020 cuando se publica en el BOE la ley orgánica que sustituye y deroga la LOMCE. Es decir, más de 2 años y medio después. Tiempo más que suficiente para acometer un proceso en el que se hubiese conseguido un consenso social que sustentase esa nueva ley con la que afrontar el futuro educativo. Dado por descontado que el consenso político no parece posible, el trabajo con los diferentes sectores de la comunidad educativa era imprescindible para buscar esa continuidad que no solo no hemos tenido hasta ahora, sino que todo indica que la LOMLOE tampoco va a tener. Esa ley, con esos apoyos, habría de haber buscado, lo que es común en la mayoría de países de nuestro entorno. En los países más avanzados de Europa los ejes básicos sobre los que se sustenta la educación son la enseñanza pública, laica y universal. Nada de esto se ha hecho en la elaboración de la LOMLOE y nada de esto garantiza la llamada "ley Celaá".

Pero si esta ley no garantiza que la enseñanza pública tenga ese carácter universal que sí tiene en países tan poco sospechosos de adoctrinamiento ideológico como

Finlandia, Irlanda o Alemania[1], por citar solo algún país, ni asegura la laicidad; el trato que da al profesorado la hace destacar negativamente, entre todas las muchas leyes orgánicas educativas de nuestra democracia. Ahí sí que el nombre con el que la derecha ha popularizado esta ley sintetiza en una sola denominación la falta de consideración que la actual Ministra de Educación ha tenido hacia profesoras, maestros y docentes, en general, en los casi tres años que Isabel Celaá lleva al frente del ministerio.

En muchas de las leyes previas, el profesorado era objeto de una atención especial: la LOGSE establecía una gratificación para incentivar la jubilación anticipada del profesorado que hubiese cumplido los 60 años. Gratificación que volvía a fijar la LOE y que, sumando la cantidad que aportaba el Ministerio de Educación, más lo que ponía la Comunidad Autónoma llegó a acercarse a los 30.000 euros en algunos territorios. La propia LOE aseguraba la asistencia jurídica del profesorado, su responsabilidad civil, establecía las licencias por estudios y la reducción horaria a los mayores de 55 años. Incluso la LOMCE trataba de proteger al profesorado, siempre desde la filosofía conservadora que inspiraba toda la ley, al considerarle autoridad pública. Es cierto que en estas dos últimas leyes orgánicas había aspectos muy cuestionables, como la evaluación docente (en la LOE) o que el director pudiera establecer requisitos específicos para puestos docentes y rechazar la incorporación de interinos (la LOMCE), pero es la LOMLOE la única en la que no encontramos ningún avance en las condiciones laborales del profesorado y sí varios retrocesos. El principal, el que establece la disposición adicional 48ª que abre la posibilidad a que el profesorado pueda ser apartado de la docencia directa. No deja de ser importante también la disposición adicional undécima que declara el cuerpo de profesores Técnicos de Formación Profesional, como cuerpo a extinguir. Aunque esta misma adicional abre la posibilidad a la integración de parte de esos Profesores Técnicos en el Cuerpo de Profesores de Secundaria, es un beneficio limitado a una parte, no a la totalidad de ese profesorado.

Son muchos los aspectos relativos al profesorado que han de acometerse en nuestro sistema educativo y esta ley pasa de puntillas por ellos o, peor aún, apunta a medidas futuras que agravarían la cuestión: el sistema de acceso a la función pública docente; la consolidación del empleo interino que garantice unas plantillas con continuidad en cada centro educativo, imprescindibles para favorecer la autonomía de los centros que se pretende acrecentar; los horarios lectivos, junto con el calendario escolar que sobrepasan ampliamente en nuestro país, la media europea de horas y días lectivos[2], tanto en Infantil y Primaria, como en Secundaria.

No obstante, éste no sería un análisis objetivo si no se valorasen también los avances y los aspectos positivos: el incremento de la oferta de plazas públicas en el primer ciclo de educación Infantil, con un horizonte de 8 años para llegar a la totalidad de la población. Aunque el inicio haya sido muy modesto, con la inclusión en los Presupuestos Generales del Estado de 2021, de 200 millones de euros para la creación de 21.794 puestos escolares, no deja de ser una iniciativa, nunca antes considerada respecto a este tramo de edad.

La distribución del alumnado entre la red pública y la privada concertada, de cara a evitar la segregación de determinados grupos a los que atienden ahora fundamentalmente los centros públicos; los controles al cobro de cuotas por parte de los centros subvencionados; la eliminación de las donaciones de suelo para la construcción de centros privados concertados y la prohibición de segregación por razón de sexo a los centros que reciben subvención pública ya que no podrán "separar al alumnado por su género" son algunas limitaciones que esta ley impone a los colegios concertados.

La coeducación, la igualdad de género, la prevención de la violencia machista, el respeto a la diversidad, son aspectos que se incluyen, como no puede ser de otra manera en una ley educativa del año 2.020. La educación en el respeto al medio ambiente incluye la sostenibilidad de los centros educativos (artículo 110.3) y la formación del profesorado en el desarrollo sostenible, que será exigida ya para los procesos selectivos de oposiciones del año 2.022 y para todo el profesorado que deberá tener la cualificación en desarrollo sostenible en el año 2.025. A falta de conocer cómo se van a concretar estos aspectos, es importante su inclusión en la ley. Será fundamental, como en cualquier ley orgánica, el desarrollo legislativo posterior que determinará la concreción de muchos de los principios que aquí enumeramos. A día de hoy, transcurridos cuatro meses desde la aprobación de la LOMLOE, el Ministerio de Educación no ha comenzado con ese desarrollo legislativo. El único trabajo en curso, parece ser el que se ha llevado a cabo respecto a los diferentes currículos, que se han de plasmar en el Real Decreto de enseñanza mínimas, aún por publicar.

Por último, hay que hacer mención de lo que no encontramos en la LOMLOE, el capítulo de ausencias, en el que tiene un lugar privilegiado la ratio. Que se mantenga como número máximo de alumnos por clase lo que establecía lo LOE en 2.006, no puede catalogarse más que como un paso atrás. Que después de 15 años no se avance en este aspecto, es un retroceso importante.

A medio camino entre lo que figura, pero no se asegura, está la financiación. Aunque la ley establece que el plan de incremento del gasto público previsto en la ley "se formulará en el plazo de dos años" y que "dicho plan contemplará el incremento del gasto público educativo hasta un mínimo del 5 por ciento del producto interior bruto", lo cierto es que no disponemos de una ley de financiación que asegure la inversión económica que nos equipare con el resto de países europeos, en el tema educativo.

Una última reflexión: las movilizaciones de la derecha política, mediática y eclesiástica que acompañaron el proceso de aprobación de esta ley, han sido más una apuesta política de desgaste del gobierno correspondiente y una defensa de privilegios por parte de la Conferencia Episcopal y grupos empresariales con intereses en la educación, que una manifestación de desacuerdos en temas esenciales.

Resumiendo, una ley que ilusiona más por lo que elimina que por lo que construye. Una ley que nace, como tantas otras, con fecha de caducidad, mientras la educación siga supeditada a los vaivenes políticos y no se base en consensos sociales. Una ley que hace guiños a conceptos modernos, pero no modifica aspectos tradicionales y conservadores. Una ley que avanza en inclusión, pero queda aún lejos de lo que se hace en Europa. Una ley que no dispensa el tratamiento adecuado a quien es uno de los principales actores de la educación, como es el profesorado. En definitiva, una nueva oportunidad perdida. ●

NOTAS

1 En Finlandia el 95% del alumnado está escolarizado en la Enseñanza Pública, en Irlanda el 100% y en Alemania el 90%

2 En infantil y en primaria se imparten 875 horas anuales y 1.050 en secundaria, en nuestro país, lo que representa una media de 113 horas anuales más que en los países de nuestro entorno. En Finlandia, el tiempo lectivo de primaria es de 626 horas anuales y en Suecia 741 en secundaria, por ejemplo.

LA APLICACIÓN DE LA LOMLOE EN CASTILLA Y LEÓN. MUCHAS INCERTIDUMBRES ANTE UNA LEY QUE DEBE POTENCIAR LA ENSEÑANZA PÚBLICA

Cristina Fulconis Maroto
Portavoz de STECyL-i

La aplicación de la LOMLOE debe ser una oportunidad para la negociación de mejoras en la educación pública de la Comunidad de Castilla y León. Dejar atrás una Ley como la LOMCE (una ley retrógrada, segregadora y sectaria) es motivo de ilusión ante la apertura de un nuevo tiempo, pero también de preocupación ante las cuestiones que no ha recogido y deja en manos de las CCAA.

No incluir ningún aspecto referido a la reducción de las ratios por aula en las diferentes etapas, que se mantienen desde la promulgación de la LOE en 2006, o no recoger ninguna mejora para el profesorado como la reducción del horario lectivo o no asegurar la laicidad, hace que sintamos que se ha perdido una oportunidad para acercarnos a los modelos educativos de los países de nuestro entorno.

Esta ley educativa nace con controversia como las anteriores y sumida en una escasa negociación con la comunidad educativa. Las protestas que han realizado algunos sectores durante su tramitación y el recurso de inconstitucionalidad interpuesto por el Partido Popular no garantiza una continuidad en algunos de sus planteamientos y nos genera dudas

La implantación de la nueva ley en nuestra comunidad ya ha sufrido una demora en uno de sus aspectos esenciales. Para garantizar la no aplicación de la LOMLOE en lo referido a la admisión de alumnado, la Consejería publicó de forma anticipada (en diciembre de 2020) la resolución del proceso de admisión del alumnado en los centros docentes.

De este modo han demostrado que no estaban dispuestos a abordar este curso una modificación de la normativa para actualizar algunos de los aspectos más dañinos para la educación pública en nuestra comunidad. La eliminación del distrito único, la modificación de las comisiones de garantías (llamadas ahora comisiones de escolarización), la aplicación efectiva de los criterios prioritarios de proximidad al domicilio o el desarrollo de medidas para evitar la segregación del alumnado por razones socioeconómicas estableciendo una proporción equilibrada entre todos los centros del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo tendrían que haberse aplicado este curso.

Con esta batería de medidas la LOMLOE intenta corregir la distribución del alumnado más desfavorecido entre las redes pública y privada concertada que ahora se matricula de forma desproporcionada en la primera. La modificación de los apartados uno y dos del artículo 87 implica que las comunidades deberán establecer" una proporción equilibrada del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que deba ser escolarizado en cada uno de los centros públicos y privados concertados".

Que las actividades extraescolares o complementarias de pago no puedan ofertarse en horario escolar también

será una cuestión que implique un mayor control de lo que se oferta en los centros privados concertados, que utilizan en muchas ocasiones esta estrategia para seleccionar a su alumnado.

La creación de comisiones u órganos de garantías que velarán por el proceso de admisión y a la que los padres podrán dirigirse para realizar la matrícula, reduciendo la capacidad de maniobra de los centros para elegir a su alumnado.

Estas comisiones supervisarán el proceso de admisión del alumnado, el cumplimiento de las normas que lo regulan, especialmente las relativas a evitar la segregación del alumnado por motivos socioeconómicos o de otra naturaleza, y propondrán a las Administraciones educativas las medidas que estimen adecuadas.

Velar por la presencia equilibrada del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo o que se encuentre en situación socioeconómica desfavorecida entre los centros sostenidos con fondos públicos de su ámbito de actuación será una de las principales tareas de estas comisiones y de los representantes de las organizaciones sindicales que representan al profesorado de la enseñanza pública. Esta nueva ley trata de influir en el reparto de alumnado entre todos ellos.

Facilitar la participación en estas comisiones u órganos no sólo de la Administración educativa sino implicar también a la Administración local, las familias, el profesorado y el alumnado en su caso, tanto de los centros públicos como de los privados concertados, promoviendo la representación equilibrada de mujeres y hombres es uno de los aspectos a mejorar. La implicación en las comisiones de garantías de las administraciones locales será determinante a la hora de definir qué ciudades quieren para sus ciudadanas y ciudadanos, teniendo en cuenta que la segregación residencial también influye en la segregación educativa.

Se prevé la reducción de ratios en entornos desfavorecidos, aunque se debe garantizar que no existan centros segregados como los que actualmente están incluidos en el denominado Programa 2030 y que están consolidando la segregación de alumnado con condiciones socioeconómicas desfavorecidas. En este sentido el Procurador del Común ha dictado una resolución de oficio sobre "Segregación escolar en Castilla y León" (Procurador del Común de Castilla y León, 2021) en la que insta a la Junta a "ponga en marcha una estrategia dirigida a la efectiva eliminación de la segregación escolar". En sus 58 páginas aborda de forma exhaustiva la problemática derivada de la existencia de centros con "evidentes problemas de segregación por la concentración de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa". Como recoge en su página web "la Defensoría ha dirigido una Resolución a la Consejería de Educación para proponer una estrategia orientada a la efectiva eliminación de la segregación escolar en Castilla y León, con una perspectiva subjetiva que acoja todos los colectivos de alumnado en situación de desventaja, con independencia de las necesidades específicas de apoyo educativo que puedan precisar".

La negociación de la normativa de admisión es fundamental para potenciar la enseñanza pública y para evitar la segregación y será un reto lograr que en esta comunidad se apliquen las garantías del *artículo 86 y* tendremos que esperar al curso 2022/2023 para su implantación.

Uno de los grandes objetivos de esta nueva ley es "aumentar las oportunidades educativas y formativas de toda la población". Esto es, intentar mejorar el nivel

competencial y garantizar la detección precoz de las dificultades reforzando la autonomía de los centros educativos. Conciliar la calidad y la equidad.

Como decíamos evitar la segregación del alumnado reforzando la capacidad inclusiva del sistema es otro de los grandes objetivos marcados. Por este motivo propone también prestar un interés particular a la escuela rural, como siempre hemos priorizado mediante la creación de un "subsistema educativo rural" que permita afrontar las carencias y potencialidades de una forma particular. Las características específicas de nuestras pequeñas escuelas unitarias y Centros rurales agrupados (C.R.A.) definen en gran medida la educación de nuestra comunidad y hace que valoremos muy positivamente que esta ley lo haya recogido de forma explícita.

Es imprescindible aprovechar el gran trabajo que se está realizando en nuestras escuelas rurales, aplicando metodologías de enseñanza que inciden directamente en la mejora de la atención a la diversidad del alumnado y permiten trabajar aspectos que en esta ley se recogen. Seguir avanzando en la coeducación, la educación para el desarrollo sostenible y la emergencia climática permitirá un impulso decidido a la educación en las zonas rurales.

La pandemia de COVID 19 ha despertado la curiosidad y el interés por el mundo rural que podría revertir, en parte, la despoblación a que se ha visto sometida durante años nuestra Comunidad y abrir la puerta al mantenimiento y la apertura de nuevas aulas en este entorno.

Como recoge Save de Children en su informe Diversidad y libertad: reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro , (Ferrer & Gortazar, 2021), "en los últimos años, la segregación escolar se ha convertido en un problema cada vez mayor para la calidad, equidad y libertad de educación en España" Consideran que es necesario ayudar a las familias a elegir un centro escolar por su proyecto educativo en lugar de generar un efecto de "huida" de los centros más próximos a su domicilio. En este sentido con la implantación de los Centros 2030 en Castilla y León se ha ido ampliando en número los centros que están siendo incluidos en este catálogo de "centros segregados".

Otro aspecto que influirá decisivamente en la escuela de Castilla y León es el incremento de las plazas públicas en el primer ciclo de educación Infantil. Si no se logra una apuesta decidida que evite la concertación de la etapa o el modelo de "cheque escolar", que conocemos de otras comunidades, la escuela pública tendrá serias dificultades en nuestras ciudades. Las últimas noticias son que el Gobierno prevé invertir 670,99 millones de euros de los fondos europeos en la creación de un total de 65.382 plazas de titularidad pública del Primer Ciclo de Educación Infantil (de 0 a 3 años) entre 2021 y 2024, según consta en el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, enviado a Bruselas y presentado el 5 de mayo.

La inversión se realizará durante los primeros cuatro años con el fin de mejorar las infraestructuras de centros educativos ya existentes y la creación de otros nuevos, así como financiar los salarios de las y los profesionales. Posteriormente serán las administraciones educativas quienes deberán hacerse cargo con sus presupuestos ordinarios.

Defendemos la negociación en el marco de la Conferencia Sectorial de educación de los fondos de cooperación territorial, pero mucho nos tememos que el uso de los mismos en nuestra Comunidad facilite el desvío de esos fondos hacia la concertada. El Gobierno debe fijar unos criterios firmes para la creación de plazas públicas en esta etapa educativa tan importante. Debe contribuir al incremento de plazas públicas e impedir, a toda costa, que se traduzca en un mayor volumen de concertación, como ya sucedió con la publicación de la LOE con el segundo ciclo de Educación Infantil.

En este momento existen 31 Escuelas Infantiles que dependen de la Junta de Castilla y León frente a 407 que corresponden en entidades locales. La implementación de este programa será decisiva para fijar población en nuestras zonas rurales, mejorar la conciliación familiar, avanzar en la escolarización temprana de todo el alumnado sin discriminación por razones socioeconómicas y, por supuesto, seguir apoyando a la Escuela Pública que es quien ha sufrido en mayor medida los recortes de estos últimos años.

Hasta el momento la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León no ha planteado ninguna propuesta para la implantación de la LOMLOE, a pesar de la exigencia por parte de las organizaciones sindicales pues afectará de lleno a las condiciones laborales del profesorado.

Estamos preocupados y expectantes por la respuesta de nuestra administración educativa que ya ha ido demorando su aplicación y posicionándose en frente durante su trámite legislativo. ●

REFERENCIAS

Ferrer, L., & Gortazar, L. (21 de abril de 2021). *Diversidad y Libertad.* Obtenido de savethechildren.es: https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-diversidad-y-libertad

Procurador del Común de Castilla y León. (30 de Abril de 2021). *Procurador del Común*. Obtenido de https://www.procuradordelcomun.org/resolucion/1909/segregacion-escolar/1/

LA LOMLOE, UNA REFORMA EDUCATIVA SIN DIALOGO NI CONSENSO

Nicolás Fernández Guisado
Presidente nacional de ANPE

Cuando la LOMLOE inició su trámite parlamentario desde ANPE denunciábamos que este proyecto había omitido los pasos previstos para su tramitación: mesa sectorial, consejo escolar del estado, consejo de estado, así como el trámite de comparecencias parlamentarias de representantes de la comunidad educativa llevado a cabo en todas las leyes orgánicas educativas anteriores. Por tanto, la primera valoración que hacemos de esta nueva ley orgánica tiene que ver con que nace sin dialogo, sin negociación previa y sin un mínimo consenso, lo cual como ha sucedido con otras leyes educativas conllevará que tenga que ser derogada o modificada, en aspectos sustanciales, con ocasión de un nuevo cambio de gobierno.

Lo que en su día surgió, durante la legislatura de la moción de censura, como un proyecto apresurado para derogar la LOMCE y volver a los postulados de la LOE-LOGSE, tras la intervención de los grupos parlamentarios que sustentan al gobierno, y la asunción de algunas enmiendas terminaron por convertir aquella propuesta inicial en un texto todavía más ideologizado, mediante la incorporación de medidas muy polémicas y controvertidas que dividen y fraccionan, cada vez más, las posiciones políticas, sociales y territoriales en el ámbito educativo. Y que se ha traducido finalmente en el texto llevado al BOE el pasado 29 de diciembre de 2020, sin haberse admitido ni una sola enmienda ni modificación en el Senado.

En cuanto a su arquitectura se vuelve a reincidir en el error formal de la LOMCE consistente en incrustar el texto mediante un artículo único en la Ley que pretende derogar y sobre la que quiere modificar, la anterior LOE, lo que constituye un galimatías jurídico que no facilita su lectura y su aplicación. Hay que recurrir a la lectura del texto consolidado con varios colores para la comprensión total del texto vigente. Incluso, aunque se dice que se deroga la LOMCE, no es del todo cierto porque perviven en el texto consolidado algunos artículos de la LOMCE.

Para ANPE, esta Ley no es la reforma global y profunda que necesita la educación en España, es una reforma parcial que, aunque es cierto que corrige algunas deficiencias de la LOMCE relacionadas con medidas académicas, el diseño curricular, la estructura de los ciclos y el funcionamiento de los centros, sin embargo deja sin abordar cuestiones fundamentales como el modelo y la estructura del sistema educativo, la vertebración del currículo, el desarrollo profesional de los docentes, relegado a una disposición adicional, y la desaparición del derecho a usar el castellano como lengua vehicular haciéndolo compatible con las demás lenguas propias.

Hay otros aspectos que bien desarrollados pueden permitir mejoras evidentes, nos referimos a la elaboración de un currículo más concreto racional y equilibrado y a un verdadero impulso de la formación profesional, sobre la que se anuncia una nueva ley para esta legislatura.

Sin embargo, en él debe del texto tenemos que reseñar la ausencia de evaluaciones censales al finalizar los ciclos (nunca reválidas) en lugar de las evaluaciones muestrales, que pueden desvirtuar y dejar sin eficacia el sentido de las evaluaciones de diagnóstico de todo el alumnado. También se ha perdido una oportunidad importante de haber incluido un Bachillerato de tres años y, criticamos la posibilidad de titular en el Bachillerato con una materia pendiente, así como la rebaja de las condiciones para la obtención de los títulos de graduado escolar y bachillerato. Desde ANPE pensamos que sólo una escuela equitativa pero excelente, en la que se obtenga el máximo rendimiento de cada alumno y se le exija un esfuerzo por lograrlo, puede compensar las desigualdades socioeconómicas, porque solo una enseñanza pública de calidad puede garantizar el principio de igualdad de oportunidades y ser verdadera herramienta de progreso para todo el alumnado.

Nos detendremos a analizar y valorar algunos de los aspectos más significativos de la Ley:

CURRÍCULO. - Se rebaja el currículo básico con respecto a las leyes orgánicas precedentes: Artículo 6. Currículo.

(M): Distribución competencias curriculares: corresponde al Estado el establecer el 50 para las CCAA que tengan lengua cooficial y el 60% para aquellas que no la tengan.

Desde ANPE, nos oponemos a esta bajada de mínimos en el porcentaje de competencias al Estado, que llevará a una mayor desvertebración del sistema educativo. Si ya la LOGSE en su día estableció las diferencias en los porcentajes de contenido curricular de las enseñanzas mínimas con amplio margen de maniobra para las comunidades autónomas, la LOE dio un paso más en esta atomización, ya que estos porcentajes desaparecen y se establecen exclusivamente respecto a los horarios mínimos de cada materia, eliminando cualquier mecanismo de control previo sobre los contenidos de los libros del texto, lo que facilita y permite un palmario incumplimiento sobre el contenido de mínimos de las enseñanzas comunes establecidos en la legislación vigente.

Esta situación nos está abocando irremediablemente a la desintegración en los diecisiete sistemas educativos que ya vienen operando en las CCAA con la aprobación de sus propias leyes educativas.

La visión sesgada, sectaria y en algunas ocasiones hasta grotesca que se plasma en la aplicación de los contenidos curriculares en la elaboración de los libros de textos no se corresponde con la finalidad real de la educación, que es formar ciudadanos libres, y fundamentar el desarrollo económico y la proyección social de un país. La transferencia de las competencias educativas a las comunidades autónomas hace imperativo que el Gobierno, en uso de sus legítimas competencias, fije los aspectos básicos del currículo escolar para garantizar una formación común de los alumnos, coordine las actuaciones de las administraciones autonómicas y en última instancia vele por la cohesión del sistema educativo.

Título I. Las enseñanzas y su ordenación

Capítulo I

EDUCACIÓN INFANTIL. (Artículos 12 a 15)

La apuesta por potenciar el carácter educativo y no asistencial de la etapa, unido al incremento progresivo de plazas públicas en el primer ciclo es algo positivo, aunque complicado llevarlo a la práctica de una manera más o menos homogénea en todos los territorios.

Nos parece *positivo:*

- *La vuelta a la estructura de ciclos de dos años.*
- *La evaluación de diagnóstico carácter censal en el curso 4º.*
- Como negativo, o al menos, aspectos susceptibles de mejora:
- Deja abiertas la posible división de las áreas de Conocimiento del Medio y Educación Artística (nueva oportunidad perdida de dar a Música la categoría de área propia).
- No establece en que curso del tercer ciclo se impartirá Educación en valores cívicos y éticos.

Estos dos aspectos se pueden corregir en el futuro RD de currículo que establezca las enseñanzas mínimas.

Capítulo III

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. (Artículos 22 a 31)

De este capítulo, nos merece una valoración positiva, los siguientes aspectos:

- Una estructura de materias más sencilla y con más elementos comunes que los establecidos en la LOMCE, a falta de la concreción en el RD de currículo que establezca las enseñanzas mínimas.
- La vuelta de los programas de diversificación desde el curso 3º, con refuerzos y medidas de apoyo en primer y segundo curso, que dan la respuesta adecuada a 4º de ESO que los anteriores PMAR no contemplan.
- Evaluaciones de carácter censal en 2º curso de la ESO
- Los ciclos formativos de Grado Básico y la posibilidad de poder titular en la ESO al finalizarlos.

Nos parece más cuestionable:

- Al desaparecer los PMAR, la respuesta al alumnado se retrasa a 3º de ESO.
- Ambigüedad en los criterios de promoción que se deja al albur de las administraciones educativas (28.4). Igualmente se refleja la misma inconcreción a la hora de determinar el modo de obtener el Título de Graduado Escolar. (Art. 31)
- No establece en que curso de la Etapa se impartirá Educación en valores cívicos y éticos.
- Los criterios de promoción son inconcretos (se promocionará siempre con una o dos materias suspensas) Art. 28.3

Capítulo IV

BACHILLERATO. (artículos 32 a 38)

Desde ANPE, siempre hemos defendido que el Bachillerato fuera de tres años. Sigue siendo el más corto de Europa.

Valoramos negativamente y nos opusimos a que se establezca la posibilidad de titular con una materia pendiente. Es la única titulación oficial, contemplada en esta Ley, que recoge esa excepcionalidad.

Sobre la prueba de acceso a la universidad, se debería haber contemplado que fuera igual en todo el Estado.

Capítulo II

Equidad y compensación de las desigualdades en educación. (artículos 80 a 83): Más medidas para

potenciar la escolarización en el ámbito rural para todas las enseñanzas, lo cual es positivo, pero hay que esperar su desarrollo y su concreción y sobre todo la dotación de recursos, a los que tanto se alude en su articulado.

Capítulo III

Escolarización en centros públicos y privados concertados. (artículos 84 a 88)

Probablemente uno de los capítulos que han generado más controversia al haber eliminado el criterio de demanda social. Desde ANPE siempre hemos sido firmes defensores del art. 27 de la Constitución y del desarrollo que se ha hecho del mismo, así como de la consolidada doctrina de Tribunal Constitucional sobre esta materia.

Nos parece acertada la regulación que en su día se realizó a través del artículo 84 de la Ley Orgánica de Educación, que indica que las administraciones públicas regularán la admisión del alumnado en los centros públicos y en los privados concertados de tal forma que garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres o tutores

Para ANPE, junto a la defensa del derecho a la libertad de elección existen también unos presupuestos básicos para poder ejercer ese derecho en igualdad de condiciones, como son dotar a los centros públicos de medios y recursos humanos y materiales para poder ofertar una enseñanza de calidad a todo el alumnado. Es una medida razonable, con carácter general, establecer en la Ley ese reparto equilibrado entre todos los centros públicos y concertados de ese alumnado. En estos momentos de crisis económica y social nada resulta menos recomendable que los debates ideológicos y las polémicas innecesarias que generan incertidumbre y crispación social, que nada contribuyen a mantener el equilibrio entre la escuela pública y la privada concertada, atendiendo tanto a la libertad de elección como a la programación general de la enseñanza para garantizar el derecho de todos a una educación de calidad.

Lo que demanda nuestro sistema educativo son soluciones y no dilapidar algunos consensos básicos que han funcionado razonablemente bien, conciliando siempre la libertad y la igualdad, para poder afrontar los retos y desafío a los que urgentemente se tiene que enfrentar la educación en España.

Capítulo III

ÓRGANOS COLEGIADOS DE GOBIERNO Y DE COORDINACIÓN DOCENTE DE LOS CENTROS PÚBLICOS.

Para ANPE se debería haber fijado un papel más preponderante al Claustro en la selección de directores. La vinculación del director a su claustro docente es clave para la estabilidad de los proyectos educativos.

Título VI. Evaluación del sistema educativo. (Artículos 140 a 147)

Como reiterado en tantas ocasiones consideramos que no tienen mucha utilidad las evaluaciones muestrales.

Toda evaluación que no sea censal difícilmente podrá dar una información útil y fiable del estado del sistema educativo.

Título VIII. Recursos económicos. (Artículos 155 a 157)

El artículo 157 sigue manteniendo las ratios máximas de alumnos/aula en Primaria y la ESO, que llevan en vigor más de 30 años en vigor, perdiéndose otra nueva oportunidad de reducirlas, como ANPE lleva tiempo exigiendo.

Principales disposiciones adicionales loe modificadas por la LOMCE que la lomloe cambia

Disposición adicional segunda

Enseñanza de la Religión.

La regulación de la situación laboral del profesorado de religión (D.A. tercera) no se ve modificada. La inclusión en el punto 3 de la D.S. segunda de esa posibilidad de enseñanza no confesional al establecer los RRDD de currículo, deja abierta la posibilidad a tener un área o materia como alternativa a la enseñanza de la religión confesional, algo positivo. Esos RRDD serán fundamentales para ver cómo queda finalmente la asignatura.

Disposición adicional duodécima

Ingreso y promoción interna sobre acceso al Cuerpo de Inspectores.

No estamos de acuerdo que se elimine la realización de una prueba en la fase de oposición, ya que dejaría abierta a que dicha fase se pueda superar de otra forma (entrevista, etc.), dando mayor subjetividad a dicha fase de oposición.

Disposición adicional trigésima octava

Lengua castellana, lenguas cooficiales y lenguas que gocen de protección legal. Se modifica esta D.A. que introdujo a la LOE la anterior LOMCE, suprimiendo que el castellano sea lengua vehicular en todo el Estado.

Desde luego, de ningún modo estamos de acuerdo en que se elimine de la Ley la consideración del castellano como lengua vehicular en todo el Estado.

Disposición adicional cuadragésima octava. Cambio de las funciones del personal docente

- Se añade esta nueva D.A. que recoge: "Los funcionarios docentes que muestren una manifiesta falta de condiciones para ocupar un puesto docente o una notoria falta de rendimiento que no comporte inhibición, podrán ser removidos de su puesto de trabajo y realizar otras tareas que no requieran atención directa con el alumnado. La remoción ha de ser consecuencia de un expediente contradictorio que finalice con una evaluación negativa realizada por la inspección educativa."

Esta regulación, que es más propia de un reglamento disciplinario, deberá ser muy restrictiva y excepcional en su aplicación. Desde ANPE exigiremos, en su desarrollo reglamentario, que se den las máximas garantías jurídicas al procedimiento, asegurándose la protección de todos los derechos constitucionales, salvaguardando y protegiendo especialmente la libertad de cátedra y la libertad de expresión del profesorado.

Disposiciones adicionales de la LOMLOE

Sin duda las dos disposiciones adicionales más importantes son, las relativas al Profesorado:

Disposición adicional séptima

Normativa sobre el desarrollo de la profesión docente. El Gobierno, consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente.

Desde ANPE proponemos que se establezca una LEY DE LA PROFESIÓN DOCENTE donde se recoja y regulen, entre otros aspectos, los requisitos de formación inicial para el profesorado de las enseñanzas no universitarias. A su vez, se establezca, en el marco de un ESTATUTO DE LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE, el ingreso y acceso a los cuerpos docentes, una reestructuración de los mismos y la inclusión de todos en el grupo A1. Además, el establecimiento de la carrera profesional docente desde el ingreso hasta la jubilación. Además de establecer, en dicha futura norma, el derecho de movilidad del profesorado por todo el Estado, manteniendo para ello el carácter estatal de los cuerpos docentes.

Disposición adicional undécima

Profesorado del Cuerpo a extinguir de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

Se integrarán en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria las especialidades de formación profesional incluidas en el cuerpo a extinguir de profesores técnicos de formación profesional

El Gobierno, de acuerdo con las administraciones educativas, establecerá el procedimiento para el ingreso en este cuerpo, así como para el acceso al mismo del profesorado técnico de formación profesional que estuviera en posesión en la fecha de entrada en vigor de esta Ley Orgánica de la titulación de grado universitario, o equivalente.

Los funcionarios de carrera que no posean el título de grado o equivalente se quedarán en el cuerpo a extinguir de PTFP.

Nos parece un avance en la consideración e integración de todos los cuerpos docentes en el grupo funcionarial A1, pero supone un importante agravio comparativo con los cuerpos docentes que aún seguirían encuadrados en el grupo A2 como son el cuerpo de maestros (0597) y el de maestros de taller (0596) los cuales, impartiendo docencia igualmente y poseyendo también el título de Grado o equivalente, no se verán beneficiados por esta medida. También nos preocupan aquellos docentes del cuerpo de PTFP que no tengan el título de Grado y los interinos y aspirantes de las actuales bolsas.

Desde ANPE proponemos que se integren todos los cuerpos docentes en el grupo funcionarial A1 y, dentro del futuro Estatuto de la Función Pública Docente, reconfigurar los cuerpos docentes y el ingreso y acceso de unos cuerpos a otros. Para llegar a esta situación reivindicaremos:

1. La negociación urgente de la normativa que permita la integración inmediata del profesorado del cuerpo de técnicos de FP, con el título de Grado o equivalente, en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, tal y como marca la DA undécima de la LOMLOE.

2. Y en esa norma se deberá contemplar la posibilidad de que los funcionarios de carrera del cuerpo de PTFP que no cumplan el requisito de titulación para integrarse en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, puedan integrarse más adelante, si obtienen dicha titulación.

3.Respecto al profesorado del cuerpo de PTFP, que tiene una titulación de Técnico superior y especialista: ANPE exige que no se vulneren sus derechos laborales y retributivos adquiridos, estableciéndose un marco jurídico que les permita seguir impartiendo docencia como lo vienen haciendo actualmente, además de poder seguir teniendo la posibilidad de obtener una plaza fija, estableciéndose, a su vez, un complemento retributivo para equipararlos con el resto de docentes que imparten enseñanzas de formación profesional.

A partir de la aprobación de esta Ley resulta fundamental el desarrollo reglamentario y normativo que se haga de la misma. Hay muchos aspectos que pueden ser corregidos y modificados sin vulnerar el marco legal dada la ambigüedad en la redacción de algunos preceptos.

Insistiremos desde ANPE, en la elaboración del currículo de cara a la vertebración y cohesión del sistema y en combatir las propuestas que ahondan cada vez más en la desvertebración educativa y en la devaluación de la cultura del rigor y el esfuerzo. Para ANPE, respetando el marco competencial vigente consideramos que no se puede dejar al albur de las Comunidades Autónomas la regulación de los criterios de promoción y titulación y trasladar la responsabilidad de modificarlos a los centros y equipos docentes. Si ello se permite, no solo se quiebra el principio de seguridad jurídica, sino que también se vulneraría el principio de igualdad de oportunidades del alumnado que, en función de su lugar de residencia, podrá contar con condiciones distintas de evaluación, promoción y titulación.

Hemos reiterado en muchas ocasiones que buscar la promoción y la titulación semiautomática del alumnado, sin considerar el número de materias no superadas, lanza un mensaje demoledor a los valores de esfuerzo y mérito del alumnado y no es la solución contra el fracaso escolar. Todo lo contrario, el alumnado de la enseñanza pública será el más perjudicado por esta medida, fundamentalmente el de las clases sociales más desfavorecidas, pues este alumnado no podrá compensar los déficits de aprendizaje por otro medio distinto. Aumentará aún más la brecha social y minimizará las posibilidades de la enseñanza pública como verdadera herramienta transformadora de progreso y "ascensor social".

De cómo se regulen todas estas cuestiones en el desarrollo reglamentario de la ley, dependerá el devenir de esta reforma educativa.

A cerca de la LOMLOE

Carmen Romero Ureña y
José Mª Hernández Diaz

«Estamos satisfechos de cómo ha arrancado y somos conscientes de que, si acertamos en las decisiones que adoptemos, podremos conseguir mejoras importantes en nuestra educación»

Alejandro Tiana Ferrer es catedrático de Teoría e Historia de la Educación y, en estos momentos, es el Secretario de Estado de Educación, cargo que también ostentó entre 2004 y 2008 impulsando la Ley Orgánica de la Educación (LOE). A lo largo de su trayectoria profesional ha sido rector de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y es miembro destacado de varias sociedades científicas en el ámbito de la Pedagogia, la Historia de la Educación, la Educación Comparada y la Política de la educación. Ha publicado numerosos libros entre los que destacamos *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación* (2009), *La investigación histórico-educativa actual: enfoques y métodos* (1988), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (2000) o *Las Misiones Pedagógicas: La educación popular en la Segunda República* (2016).

Usted ha manifestado que esta Ley pretende modernizar la enseñanza, lograr la equidad y la inclusión educativa. ¿Nos podría concretar más estos grandes objetivos?

Efectivamente, a mi modo de ver estos son los tres grandes objetivos de la LOMLOE. Sin duda, no agotan el conjunto de propósitos de la nueva ley, pero considero que son los principales. Para alcanzar cada uno de ellos se han adoptado varias medidas, que vale la pena mencionar, aunque sea someramente.

La voluntad de contribuir a la modernización del sistema educativo se ha plasmado en varios aspectos. En primer lugar, la ley ha incorporado algunas referencias que faltaban en nuestra legislación educativa, a la Convención de Derechos de la Infancia (1990) o a la de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), así como a la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. También incluye como ejes transversales la perspectiva de género o la digitalización de la educación. En segundo lugar, recupera un modelo curricular que comenzó a desarrollarse en los años 90 con la LOGSE. Se trata del modelo de *enseñanzas mínimas*, que implica una construcción compartida del currículo escolar, frente al modelo parcelado de la LOMCE, y que ahora estamos desarrollando. En tercer lugar, recupera y refuerza la aplicación de principios constitucionales como el de participación o el de autonomía de centros.

Junto a estas previsiones generales, la LOMLOE introduce diversas medidas relativas a las diferentes etapas educativas. Es el caso de la consideración del primer ciclo de la Educación Infantil como una etapa plenamente educativa, para lo que se exigirá una autorización expresa para abrir una escuela infantil y se regularán los requisitos mínimos de estos centros. O la recuperación de los ciclos de dos años en la Educación Primaria y la limitación de la repetición de curso, ofreciendo otras posibilidades que permitan afrontar las dificultades de aprendizaje tan pronto como aparezcan, así como la recuperación de las materias no superadas. Lo mismo sucede con la eliminación de la doble titulación de ESO que introdujo la LOMCE, así como los itinerarios y las evaluaciones tipo reválida que conducían a una u otra titulación, o la recuperación de los programas de diversificación curricular. La creación de una nueva modalidad de Bachillerato, de carácter general y menos especializado, también se dirige en esa dirección. Son muestras concretas de las medidas que se orientan al logro de ese objetivo general.

En lo que se refiere al refuerzo de la equidad en la educación, la LOMLOE adopta una serie de medidas, entiendo que equilibradas, que no atacan a ningún tipo de centros (al contrario de lo que se ha podido oír durante su tramitación), si bien pone a todos ellos en igualdad de condiciones para cumplir su función social, contribuyendo al ejercicio efectivo del derecho a la educación. Lo que la ley se propone es combatir la segregación del alumnado por razones socioculturales o de cualquier otra naturaleza. Es un objetivo fundamental, vinculado a la justicia social y a la igualdad real de oportunidades, que se refleja de manera especial en los procesos de escolarización. Y, para garantizar la posibilidad de escolarizar a todos los alumnos sin discriminación por motivos socioeconómicos, la ley establece unas medidas de cautela de la gratuidad en la educación obligatoria, con el fin de evitar cobros indebidos que impidan una escolarización equitativa.

En lo relativo al impulso a la educación inclusiva, la ley sustituye la concepción de la discapacidad como característica atribuida a las personas por otra concepción centrada en el análisis de las barreras que deben eliminarse para lograr la inclusión, realizando para ello los ajustes que resulten razonables. Además, establece que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales tenderá a lograr su continuidad, progresión o permanencia en el régimen más inclusivo. Y así mismo, regula la participación de las familias en las decisiones de escolarización, con la novedad de que se respetará la voluntad de las familias de hacerlo en el régimen más inclusivo.

En conjunto, la LOMLOE se propone dar pasos adelante para mejorar la organización y la situación del sistema educativo en varias áreas en que muestra debilidades en la actualidad. Y la descripción que acabo de hacer es una simple muestra del modo en que esos objetivos se han concretado en la nueva ley.

Se ha atacado a la LOMLOE de ir contra el castellano, los centros concertados, la educación especial y la religión. Usted y la ministra Celaá han dado en numerosas intervenciones argumentos de derecho para desmontar tales falsedades. Además, a partir de la aprobación de la Ley parece que se han acabado las manifestaciones y las protestas. ¿Qué juicio le merece todo esto?

Bueno, sabemos que es habitual que la controversia acompañe a los cambios legislativos en materia de

> ***«Pienso que la ley plantea con claridad el objetivo de evitar la segregación escolar y da unas orientaciones claras sobre cómo hacerlo»***

educación y esta ocasión no ha sido una excepción. Lo que me ha llamado la atención es la magnitud de algunos ataques, desde mi punto de vista claramente exagerados, dando por hecho supuestas intenciones que la ley no contempla. Por ejemplo, la LOMLOE no plantea la desaparición de la escuela concertada ni de la educación especial, sino que pone límites a los desajustes que han podido producirse y marca objetivos tan ambiciosos como la inclusión escolar, que supone indudables beneficios personales y sociales. Y sería positivo poder debatir de estas cuestiones, pues afectan a la vida de muchas personas. Pero, en cambio, es difícil defenderse de juicios de intenciones, pues no se basan en hechos ni en normas. La ley dice lo que dice, no lo que algunos quieren leer en ella o desean atribuirle.

Estoy convencido de que la ley aborda de manera equilibrada cuestiones como estas que he mencionado, evitando las controversias ficticias. Y en el desarrollo de la ley se va a ver esa realidad. Es más, creo que ya se ha comenzado a apreciar. Ahora estamos ya debatiendo acerca de qué modelo de formación necesitamos para nuestros jóvenes, cuáles son los saberes esenciales para hacer frente a los retos actuales o qué margen de autonomía curricular deben temer las escuelas para desarrollar mejor su tarea. Y ese debate es provechoso, pues contribuye a encontrar las mejores soluciones. No pasa nada porque lo discutamos. Al menos, ahora comenzamos a debatir cuestiones de verdadero interés, no ficticias.

Ha habido momentos en que ha sido posible lograr un pacto por la educación. ¿Por qué no es posible un acuerdo político y social por la educación en este país? Usted como catedrático de Teoría e Historia de la Educación, ¿cómo lo interpreta?

Es cierto que ha habido algunos momentos en que hemos estado cerca de alcanzar un pacto por la educación, como en 2005 o 2010, aunque esos procesos nunca se han llegado a culminar. En ocasiones se ha tratado de una propuesta de pacto social, en otras de carácter político. Pero ambas aproximaciones no han dado como resultado ningún pacto general hasta ahora. Desde mi punto de vista, existen algunas fracturas ideológicas importantes en nuestra sociedad que lo dificultan enormemente. Algunas de ellas tienen que ver con aspectos de nuestra historia educativa y de nuestra historia política y social que no hemos resuelto satisfactoriamente y aún nos pesan.

Quizás debamos insistir menos en la necesidad de alcanzar un pacto global en materia de educación y profundizar en la búsqueda de acuerdos parciales, pero suficientemente sólidos. Si adoptásemos ese rumbo, podría producirse un efecto virtuoso, estimulando la búsqueda de nuevos acuerdos. Puede ser que el hecho de pensar en un pacto político global nos esté frenando para encontrar acuerdos menos llamativos, aunque más efectivos. Al menos, tiendo a verlo así.

El colectivo Lorenzo Luzuriaga ha realizado un estudio muy interesante (publicado en febrero 2021) sobre la escuela pública. En la ley sí aparece el concepto de servicio público pero no el de escuela pública ¿Qué opina de ello? No es extraño que el concepto de escuela pública, lugar y el símbolo, donde se educan millones de alumnos no aparezca ni siquiera en los preámbulos de las leyes educativas.

Bueno, quienes dicen eso creo que no han leído con cuidado el preámbulo de la LOMLOE, pues en él se dice expresamente que "se pretende subrayar que la educación pública constituye el eje vertebrador del sistema educativo". Precisamente, decir esto ha sido fuente de críticas y reproches, pero creo que es una afirmación certera, que no desvirtúa a la enseñanza privada, sea o no concertada, ni propone su desaparición, como tendenciosamente se ha querido interpretar. No cabe duda de que la escuela pública es el eje vertebrador, al margen de cualquier otra consideración.

Se ha publicado un documento base: "La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE" y se ha celebrado un foro virtual "el currículo a debate" ¿Qué características y novedades va a tener el currículo que se tiene que presentar a través de los Reales Decretos que desarrollen la LOMLOE?

Creo que la reforma de la ordenación académica y del currículo es una de las grandes novedades de la ley. Hemos empezado a trabajar sobre ello, para lo cual hemos ido haciendo públicos algunos documentos, como el

mencionado o el *Perfil de salida* del alumnado al finalizar la educación obligatoria, y hemos celebrado algunos foros con especialistas y con centros educativos que están innovando en este campo. Estamos ya trabajando con las comunidades autónomas para armonizar las enseñanzas mínimas de carácter estatal con los currículos específicos que cada administración educativa debe desarrollar posteriormente.

Queremos elaborar un currículo más orientado hacia la adquisición de competencias por parte del alumnado, donde los conocimientos teóricos se articulan con los prácticos, con la construcción de estrategias y el desarrollo de actitudes, que huya del enciclopedismo que nos ha caracterizado. Nos basamos en las recomendaciones de la Unión Europea para orientar las políticas educativas de los países miembros. Y tomamos la Agenda 2030 como una buena síntesis de los retos que afrontamos como sociedad y como individuos.

Y esto no es más que el inicio de un proceso. Estamos satisfechos de cómo ha arrancado y somos conscientes de que, si acertamos en las decisiones que adoptemos, podremos conseguir mejoras importantes en nuestra educación.

¿Qué papel va a tener el Instituto Nacional de Desarrollo Curricular?

Aunque la ley no le da un nombre concreto, lo concebimos como un organismo que realice el seguimiento del cambio curricular que ahora iniciamos y proporcione orientaciones para revisarlo y actualizarlo de manera permanente. Debe ser un centro en el que participen diversos actores, capaces de dar visiones complementarias sobre un asunto tan capital como el modelo de formación que queremos para nuestros jóvenes y el grado en que lo estamos logrando.

La LOMLOE introduce cuestiones sobre la segregación escolar por etnia, por discapacidad, por género y por el ámbito socioeconómico ¿Le parece suficiente? ¿Se podría haber profundizado más en estas cuestiones con medidas más concretas?

Pienso que la ley plantea con claridad el objetivo de evitar la segregación escolar y da unas orientaciones claras sobre cómo hacerlo. Es la primera ley educativa española que plantea esta cuestión tan candente e importante, lo que debe ser valorado como merece. Luego será obligación de las administraciones educativas llevar ese precepto a la práctica.

Hay que tener en cuenta que estamos hablando de una norma estatal, de carácter básico, en un Estado muy descentralizado, que debe respetar el ámbito propio de gestión de las comunidades autónomas. Esta es una tensión permanente en la legislación española, que además ha provocado frecuentes litigios y recursos de inconstitucionalidad. Pero me parece que en este asunto (y en otros del mismo tipo que aborda la ley) hemos acertado. Habrá quien preferiría normas más directivas y centralizadoras, pero serían muy vulnerables ante la realidad autonómica.

El fracaso escolar se ha convertido en una lacra, difícil de extinguir ¿Cómo va a afectar la LOMLOE a esta cuestión?

Ya he mencionado algunas líneas de actuación que la ley ha dispuesto. La reacción rápida ante la aparición de dificultades de aprendizaje, la concepción del refuerzo y la recuperación como vías ordinarias y deseables de trabajo, la reducción drástica de la repetición de curso (como han hecho países con nuestra misma tradición, como Francia o Portugal) o el cuidado del buen ambiente escolar son algunas de las vías que han demostrado su eficacia en otros muchos contextos y que la LOMLOE recoge. Y a eso hay que añadir la apertura de puentes entre programas de estudio, la adopción de mecanismos propios del aprendizaje a lo largo de la vida. Tenemos evidencia de qué medidas funcionan en este ámbito. Ahora debemos analizarlas, adaptarlas a nuestra realidad y potenciarlas.

La formación inicial del profesorado, el acceso a la función pública docente y su desarrollo profesional parece que también va a ser un tema por abordar por el Ministerio en un futuro inmediato ¿Cuáles son los ejes estratégicos sobre este tema?

Estamos ya trabajando sobre esas cuestiones, pues aunque un año puede parecer mucho tiempo, pasa rápido. Las cuestiones mencionadas en la pregunta son las principales, en las que nos estamos centrando. Debemos revisar el tipo de formación inicial y permanente que reciben los docentes, introduciendo las mejoras que ya se han identificado. Después hemos de modernizar el sistema de acceso, que resulta claramente mejorable, incluyendo un mejor sistema de iniciación a la docencia. Y hemos de diseñar un modelo atractivo de desarrollo profesional. Estas son las líneas principales de trabajo.

La elaboración de propuestas sobre esta gama de asuntos requiere un trabajo conjunto y riguroso con diversos agentes. Por supuesto, los sindicatos son actores centrales, pero también lo son las universidades, las comunidades autónomas o las asociaciones profesionales. Y con todos ellos estamos comenzando a trabajar. Debemos dar pasos firmes, pues nos jugamos mucho en esos cambios.

La escuela rural se menciona en la ley pero nunca se ha tratado como un subsistema del sistema educativo ¿Cómo ve el tema?

Bueno, no tengo claro que se deba concebir como un subsistema propiamente dicho. La realidad es muy plural, pero no hay subsistemas escolares claramente separados.

La escuela rural son los centros rurales agrupados, pero también las escuelas unitarias, los institutos de educación secundaria obligatoria u otras configuraciones diferentes. Y no es lo mismo la escuela de una población de cuatrocientos habitantes que otra de tres o cuatro mil, aunque ambas sean rurales. Lo importante es buscar soluciones flexibles y adaptadas a esa diversidad de situaciones. La LOMLOE dedica una atención especial a la escuela rural, superior a otras leyes anteriores, por medio de artículos específicos y espero que eso sirva de referencia para orientar un tipo de actuación que requiere atención y apoyo. Pero las bases están puestas.

La participación de la comunidad escolar está en una crisis estructural desde hace tiempo, prueba de ello es la escasa participación de las familias en las elecciones de los consejos escolares o el escaso protagonismo de la participación del alumnado en los centros ¿No estará agotado el modelo? ¿Con las fórmulas que se introducen en la LOMLOE serán suficientes para estimular la participación?

La participación es una realidad compleja y también cambiante, pues tiene que ver con el medio social en que nos desenvolvemos. Llevamos tiempo hablando de una crisis de participación y no cabe duda de que algo de eso hay. Pero también es cierto que, cuando encontramos nuevas vías de participación, suelen dar buenos resultados. Quizás el problema estribe en parte en que no estemos dando respuestas nuevas a situaciones tradicionales. Por cierto, creo que sucede lo mismo en otros ámbitos de participación, como es el político o el vecinal.

Y no podemos olvidar que la LOMCE introdujo trabas a la participación efectiva, al menos en lo que se refiere a la toma de decisiones. Pienso que también en esto la LOMLOE pone las bases para producir avances en este ámbito, Pero no podemos olvidar que las leyes abren posibilidades, pero el hecho de aprobarlas no supone por si mismo que se produzca el cambio deseado. Eso requiere un trabajo adicional.

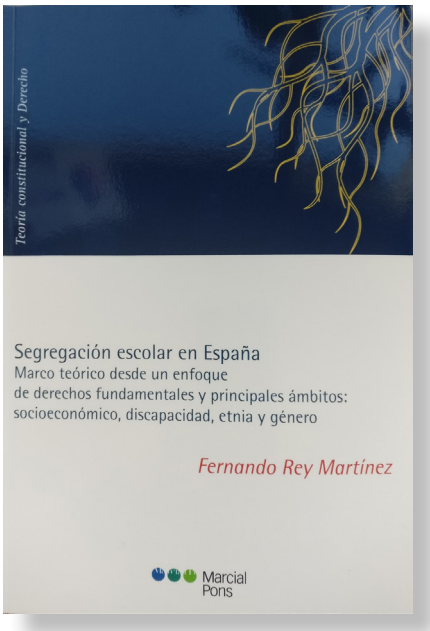
A parte de la aprobación de la LOMLOE y su desarrollo ¿qué más decisiones van a tomar en esta legislatura?

Uno de los campos en que estamos poniendo muchas energías es el de la modernización y el impulso a la Formación Profesional. Creo que es un campo en el que necesitamos producir avances. Uno de ellos tiene que ver que con la revisión de las cualificaciones profesionales y las titulaciones derivadas. Las profesiones y el mercado laboral han cambiado considerablemente y es necesario adaptarse a las nuevas demandas. También hemos de ampliar el número de plazas ofrecidas y de posibilidades de formación, sobre todo que resulten atractivas desde el punto de vista personal y del empleo. Y hemos de combinar mejor los distintos tipos de formación. Los propios del sistema educativo con los del mundo laboral. Necesitamos un sistema integrado, con el que aún no contamos. Y a ello estamos dedicando mucho esfuerzo.

Y por último, desde que comenzó el estado de alarma el Ministerio ha elaborado diferentes normas para dar respuesta a la pandemia. Además se han celebrado varias Conferencias Sectoriales de Educación ¿Qué debilidades y fortalezas de la escuela se han hecho patentes con la pandemia? ¿Qué consecuencias puede tener para el futuro?

La pandemia ha sido un fenómeno muy impactante, que nos ha hecho darnos cuenta de la realidad de nuestro sistema educativo. Por ejemplo, nos sirvió para apreciar los avances que habíamos experimentado en la conectividad de nuestros centros educativos, al tiempo que puso de relieve la brecha digital existente o evidenció el limitado desarrollo de la competencia digital de nuestra población. Al mismo tiempo, frente a quienes demandaban una mayor digitalización de la educación, ha puesto de manifiesto el valor insustituible de la presencialidad, del contacto interpersonal en la actividad educativa. Otro fenómeno que ha subrayado consiste en la vulnerabilidad de un amplio grupo de estudiantes, que necesitan apoyo especial para tener éxito escolar. Y otro tanto podría decirse de la práctica tradicional del trabajo docente o el limitado grado de autonomía escolar, frente a la necesidad de contar con profesionales más autónomos y que trabajan en equipo. Aunque estamos todavía procesando toda la experiencia adquirida en este año y comenzamos a ver investigaciones y análisis de gran interés, no cabe duda de que hemos realizado un aprendizaje muy valioso. Ha sido un aprendizaje duro, en circunstancias tan exigentes como inesperadas, con desgracias personales y sociales. Duro, sin duda. Pero la humanidad también aprende en esas situaciones. Y nosotros no somos una excepción y estamos aprendiendo.

Alejandro, te damos las gracias por tu tiempo, especialmente, en estos momentos de tanta responsabilidad, y os deseamos suerte a ti y a todo el equipo para que se puedan alcanzar los objetivos previstos y que nos has recordado en esta entrevista. ●



Segregación escolar en España. Marco teórico desde un enfoque de derechos fundamentales y principales ámbitos: socioeconómico, discapacidad, etnia y género

Fernando Rey Martínez
Ed. Marcial Pons (Colección Teoría constitucional y Derecho). 2021

Carmen Romero Ureña
Subdirectora DyLE

El libro parte de, lo que el autor llama, una verdad incómoda: que en España hay segregación escolar. A partir de ahí, se analiza el hecho de que después de más de cuarenta años de la aprobación del texto constitucional, el concepto de *educación que protege* ha ido evolucionando hacia el de *educación inclusiva* que debería aparecer explícitamente en el apartado primero del artículo 27 de la Constitución, aunque, bien es verdad, que es un concepto que va implícito ya que el derecho fundamental a la educación es, en realidad, el derecho a la educación inclusiva.

Segregación escolar y *exclusión* son antagónicos a *inclusión;* el autor mapea conceptualmente estos términos desde diferentes escenarios (discapacidad, género y etnia) con un eje vertebrador: el socioeconómico. Y, a pesar de la dificultad de abordar un tema que afecta a diferentes disciplinas (pedagogía, psicología, economía, sociología…), considera que un análisis que solo tuviera en cuenta una de ellas, no permitiría un nivel de profundización óptimo, por lo que Fernando Rey se adentra en un original enfoque jurídico sin olvidarse del resto de disciplinas.

Considera que existe consenso en torno al derecho de todo el alumnado a ser atendido por el sistema educativo teniendo en cuenta sus necesidades, aspiraciones, capacidades y expectativas individuales, en condiciones de igualdad real entre todos, por lo que cualquier forma de segregación escolar, fruto de un prejuicio discriminador, es una violación flagrante del derecho a la educación.

A través de las páginas de este libro, se plasma un interesante y clarificador recorrido histórico en torno al origen y la evolución de la educación inclusiva y los *entornos inclusivos* ya que la inclusión no pertenece al lugar, no es de la escuela ordinaria o de la especial. En cuanto al alumnado con discapacidad, defiende con valentía que, si los centros de Educación Especial no son inclusivos, deben reconvertirse. Rey considera que no hay un solo modelo de inclusión educativa y que aun no se ha superado el modelo de integración surgido en los 80; por lo que para alcanzar un verdadera educación inclusiva se necesita tiempo.

Rey afirma que toda segregación es una "discriminación prohibida constitucionalmente" y que la segregación escolar tiene una *dimensión grupal*, *sistemática, institucional* y *de política educativa*, generando la violación del derecho fundamental a la igualdad y a la no discriminación. La *discriminación grupal* cursa con prejuicios ideológicos hostiles, la *sistemática* está firmemente enraizada en la historia y la tradición por lo que a veces, no se percibe ni por las propias víctimas; la *institucional* supone que la conducta racista está plasmada en las normas de la organización, generando actitudes y conductas discriminatorias inconscientes, ignorantes, irreflexivas y perjudiciales; la de *política educativa*, en bastantes ocasiones, es una segregación escolar indirecta pues apunta a la igualdad de resultados, por lo que una política formulada de manera neutra, puede ser discriminatoria si da resultados perjudiciales para las mujeres, las minorías étnicas o las personas con discapacidad.

Estos planteamientos generan muchas preguntas en torno a cómo deben ser, por tanto, los entornos inclusivos que el autor irá desgranando a lo largo de las páginas profundas y muy elaboradas.

Fernando Rey hace una mención especial al alumnado LGTBI, víctimas de segregación individual por su orientación sexual debida a prejuicios grupales y que responde a una discriminación sistemática e institucional y política desde el momento en que la administración escolar no dispone de protocolos de acompañamiento a este alumnado.

Señala la importancia de ir contra las discriminaciones sistemáticas e institucionales de la segregación escolar, que generan pérdidas de oportunidades de aprendizaje que son evidentes en la disminución en la adquisición del currículo al separar por razones étnicas o económicas y, menos claras, en la separación del alumnado con discapacidad o por sexos.

Otra verdad incómoda es el racismo *inconsciente o invisible* que se da en nuestro país por razones étnicas o raciales y los nuevos comportamientos "neo-racistas" que se producen hacia las minorías étnicas. El autor, gran conocedor el mundo gitano, expone, con el aval del estudio de la Fundación Secretariado Gitano (2013) o el del Informe de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (2018) entre otros, el enorme problema social que supone la *gravísima* brecha educativa existente entre la población mayoritaria y la de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes) que solo puede superarse desde el parámetro de la educación inclusiva. Rey critica el cinismo de las Administraciones que carecen de datos bajo la excusa de que la "condición de gitano es un dato personal sensible que no puede ser preguntado" con lo cual no se puede hacer seguimiento del problema de racismo y, por tanto, no hay nada que mejorar, a pesar de que el racismo es evidente.

Considera que a pesar de que desde la genética no existen las razas humanas, sí hay racismo que es, por tanto, *una construcción ideológica, no una categoría científica*, razón que le sirve al autor para hacer una crítica del artículo 2.1.b) de la LOMLOE al referirse, inadecuadamente, al "origen racial" del alumnado.

Pone especial énfasis en lo que describe como la historia de una infamia: la segregación escolar racial en España. Denuncia abiertamente la situación de los escolares gitanos en el sistema educativo actual, las políticas compensatorias que no compensan nada, la excesiva concentración del alumnado gitano en la red pública, la carencia de formación del profesorado sobre la cultura gitana, la falta de sensibilización de la mayoría de la comunidad gitana sobre las ventajas de la educación, la ambigüedad de la iglesia de Filadelfia sobre la importancia de la educación, la inexistencia de modelos sociales de éxitos gitanos por haber estudiado, el bajo nivel formativo y déficit de ciudadanía del pueblo gitano, la ausencia de la historia gitana en el currículo educativo, etc.

Se dedican unas páginas al tema en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. No hay pronunciamiento del Tribunal Constitucional Español sobre segregación escolar étnico-racial pero sí en el Tribunal de Estrasburgo, con sentencias favorables hacia la protección de las minorías raciales. El Convenio de Roma prohíbe la segregación racial y señala que hay que establecer criterios de escolarización con medidas anti-segregacionistas que impidan la concentración del alumnado gitano, aspecto que recoge la LOMLOE.

Rey plantea si la educación diferenciada por sexo es o no una segregación escolar discriminatoria ya que la separación es voluntaria y los resultados escolares similares. Para responder a esta cuestión realiza primero un análisis histórico de la situación desde la Ley de Instrucción Pública (1857), pasando, por ejemplo, por la ILE y la creación del Instituto Escuela (1918) entre otros datos, hasta la STC 31/2018 por el recurso contra el precepto de la LOMCE (2013) que permitía la enseñanza diferenciada por sexos o las Convenciones de la UNESCO. Argumenta, desde su gran conocimiento jurídico, que la separación del alumnado por sexo es una antítesis a la inclusión por lo que no debe permitirse en la escuela pública ni recibir financiación pública. Valora positivamente que la LOMLOE (2020) exija a los centros sostenidos con fondos públicos el principio de coeducación.

Termina confirmando su hipótesis de partida de que en nuestro país hay un grave problema de segregación escolar que hay paliar con una normativa básica contra todo tipo de discriminación, con una doble red de centros ordinarios y de recursos especiales para el alumnado con discapacidad, con una escolarización equilibrada contra la segregación étnico-racial y sin educación diferenciada para centros sostenidos con fondos públicos. Pero su profundo planteamiento le hace reconocer que estas conclusiones son "opinables y derrotables" y que lo realmente significativo de este libro es el enfoque que permite la interpretación de la realidad de la segregación frente al concepto de educación inclusiva y al derecho constitucional a la misma.

Este ensayo apasionado desde una novedosa interpretación jurídica y de derechos fundamentales, plantea interrogantes y da claves para que el lector juzgue por sí mismo y, además, hace un análisis profundo desechando tópicos y buscando las raíces de los problemas. Ejemplo de esta esta pasión que se percibe a lo largo de su lectura es la pregunta de cierre "¿podemos mejorar sustancialmente la decencia de nuestro sistema educativo?". ●

"Los buenos directores están obsesionados con la dimensión pedagógica, para personalizar el aprendizaje y obtener resultados para cada uno de sus estudiantes. Hacen de la enseñanza una prioridad. En particular, tratan eficazmente con los distractores de esa prioridad. Crean una cultura de trabajo centrada en el aprendizaje"

Michael Fullan, 2010

LIDERAZGO PEDAGÓGICO

LD- Parte I

Resumen: En este dossier y en los siguientes profundizaremos en las características de mayor importancia del LP y en las implicaciones para las direcciones escolares y el profesorado. Aunque el LP constituye el núcleo duro de la intervención directiva, ya existen suficientes evidencias de que no podemos considerarlo aisladamente del liderazgo estratégico o distribuido. Todos ellos forman parte del liderazgo educativo.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico (LP), instructivo, instruccional, para el aprendizaje, centrado en el aprendizaje, impacto del liderazgo sobre el aprendizaje del alumnado, Valor Añadido.

Alfonso Fernández y Sira Ayarza
FEAE Euskadi

Objetivos del dosier

- Señalar la relación directa entre el LP y el liderazgo educativo, sin olvidar la necesidad del resto de tipologías de liderazgo, como el estratégico, distribuido, etc.
- Poner de manifiesto la relación existente entre el liderazgo educativo y los resultados de aprendizaje del alumnado, a partir de la investigación educativa. Relacionar los procesos de enseñanza con los de aprendizaje.
- Explicar el concepto de Valor Añadido.
- Proporcionar algunas herramientas prácticas.

Introducción

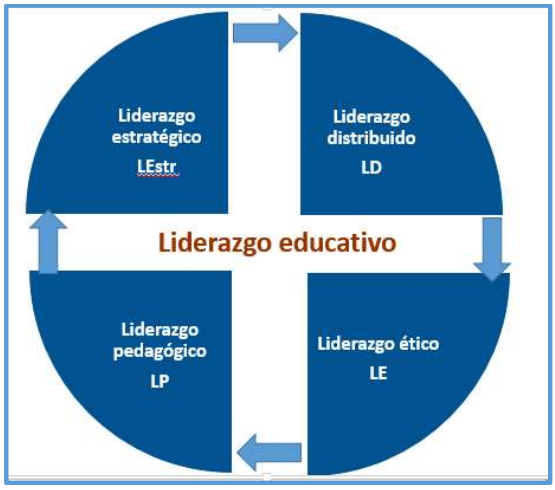
Los dos tipos de liderazgo que hemos abordado en anteriores dosieres de DyLE, el estratégico y el distribuido, así como el que abordaremos en el futuro, el ético, aparecen en todas las organizaciones, en todas las empresas humanas. Hasta ahora, no hemos tratado ningún aspecto específico en relación con el hecho fundamental que nos ha hecho reparar en estos tipos de liderazgo, a saber, el interés por mejorar la educación de las jóvenes generaciones.

Por medio de liderazgo pedagógico, en este dosier y en los siguientes analizaremos las cuestiones más específicas del ámbito educativo, aquellas que le son propias.

Sin embargo, no pretendemos crear confusión. Somos conscientes de que diseccionar el liderazgo educativo en sus diferentes facetas, nos permite profundizar en las cualidades que queremos resaltar de cada una de estas, pero al colocar la atención en una parte del todo corremos el riesgo de proporcionar una imagen fragmentada de la realidad. La actividad de las direcciones escolares es muy compleja y su análisis no puede reducirse al de las diferentes tipologías del liderazgo tomadas aisladamente unas de otras. Estas, sobretodo, deben observarse en su totalidad, en el equilibrio que se establecen entre ellas, tanto en los momentos puntuales como en el devenir temporal.

El liderazgo pedagógico no es nada sin el concurso del resto de liderazgos, sin su apoyo, su sostén para que pueda tomar cuerpo en las actividades de los centros educativos y en las personas que trabajan en ellos. Sin embargo, sin el liderazgo pedagógico, la actividad de las direcciones escolares es estéril, pierde rumbo. De ahí su importancia vital en los centros.

Cada directivo escolar cuando ejerce su liderazgo educativo, liga de una forma única su capacidad estratégica, su habilidad para distribuir las responsabilidades en las personas de la organización que les permitan su desarrollo, y también su competencia pedagógica y ética.



1.- LAS DIFERENTES FORMAS CON LA QUE NOS REFERIMOS AL LP

La investigación educativa ha proporcionado hasta la actualidad varias denominaciones para el LP:

Liderazgo instructivo **Liderazgo pedagógico**

Liderazgo para el aprendizaje

Liderazgo instruccional

Liderazgo centrado en el aprendizaje

En el apartado 5 de este dosier, veremos algunas implicaciones prácticas de estas cuestiones.

2.- EL NÚCLEO BÁSICO DEL LP: QUE EL CENTRO EDUCATIVO LOGRE MAXIMIZAR LOS APRENDIZAJES Y COMPENSE LAS DESIGUALDADES DE ORIGEN DE SU ALUMNADO

➔ **Herramientas 1, 2 y 3**

2.1.- El objetivo principal de los centros y de los sistemas educativos

El objetivo fundamental de los centros educativos consiste en maximizar el aprendizaje de todo su alumnado, especialmente de aquellos que son más vulnerables por unas u otras razones, para lograr de esta forma el éxito escolar de todos.

Somos conscientes de que esta no es una tarea que corresponde en exclusiva a los centros, también lo es de los sistemas educativos. Las evidencias enseñan que ambos ámbitos de intervención tienen un amplio margen para establecer las bases que aseguren el éxito del todo el alumnado, y no solo de una parte de este.

Precisamente la tarea de compensar las desigualdades de origen del alumnado, ayudar más a quienes tienen más dificultades por su situación de partida, debe ser una de las prioridades educativas. Aunque la equidad y la inclusión tienen múltiples lecturas e interpretaciones todas ellas coinciden en este principio básico: acortar las diferencias entre los extremos, hacer que el origen de cada cual no sea determinante para su futuro y lograr que todos alcancen unos mínimos que les permitan integrarse de forma plena en la sociedad en la que viven. Esto requiere una respuesta educativa única para cada aprendiz, la que en función de sus características y necesidades le asegure el éxito escolar y aprender lo máximo de lo que sea capaz.

Cuando hablamos de éxito no solo nos referimos a los aprendizajes académicos. Muchos centros, con sus direcciones al frente, se han vuelto expertos en resaltar todo el potencial de sus aprendices, hacerles brillar a cada uno de ellos, y no se conforman con que sepan muchas matemáticas o lengua, sino que quieren formar personas plenas. Estos centros educadores consideran que la tarea

que les corresponde es acompañarles en su crecimiento, en sus múltiples crecimientos, el personal, el social y el intelectual (Fernández y Campo, 2020).

2.2.- El LP y el aprendizaje del alumnado: un reciente maridaje

Con alguna excepción, la mayor parte de la investigación educativa en España se ha limitado a describir las funciones y tareas de la dirección, como resultado de

preguntar a los actores de la práctica directiva por sus percepciones sobre las mismas (Murillo y Otros, 1999). La falta de relación entre la intervención directiva y el aprendizaje del alumnado ha sido notoria en España, aunque también en la investigación educativa internacional.

Solo hace unas pocas décadas se ha comenzado a vincular el aprendizaje del alumnado con la intervención directiva (Bolívar y Otros, 2013). Hoy en día, es frecuente que la investigación educativa cruce las percepciones de los directivos escolares con los resultados obtenidos por el alumnado en pruebas de rendimiento, con el objetivo de disponer de un perfil de funciones y tareas que se asocie con los resultados del alumnado, con el éxito escolar. Consideramos que en la actualidad, esta línea de investigación ya está proporcionando evidencias contrastadas.

La relación entre aprendizaje del alumnado y actividad de las direcciones escolares, en la actualidad ya es resaltada por numerosos autores e investigadores. Veamos algunos ejemplos notorios:

1.- **"***Una de las tareas básicas de la dirección es dirigir el aprendizaje, disminuir la variación en los resultados entre alumnos e incrementar los resultados de aprendizaje para todos*" (Campo, 2012).

2.- "*La regla para juzgar la efectividad del liderazgo educativo es el impacto en el aprendizaje y los resultados de los alumnos, de los que es responsable*" (Robinson 2011, citado por Bolívar y Otros, 2013).

3.- "*Las escuelas deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, por lo que tiene que entrar en la dimensión pedagógica, sin dejarla a la acción individual o arbitrio de cada docente. Todo esto ha contribuido a que la dirección pedagógica de las escuelas se esté constituyendo, a nivel internacional y nacional, como un factor de primer orden, al tiempo que en una prioridad de las agendas de las políticas educativas.*" (Bolívar y Otros, 2013).

2.3.- La demencia de la microgestión

Los diseñadores de políticas educativas en Estados Unidos, interpretaron el hallazgo resultante de la investigación que sugería que los directivos escolares debían ser "líderes para el aprendizaje", en el sentido de que tenían que realizar una multiplicidad de tareas: visitar las aulas, observar la enseñanza, brindar retroalimentación al profesorado mediante listas de verificación, etc., y además, ser supervisados por personal del distrito para cerciorarse de que estaban desempeñando correctamente sus funciones. A este fenómeno, Fullan (2017) con evidente ánimo crítico, lo denominó "demencia de la microgestión".

Pero entonces, si la dirección escolar debe ocuparse de los aspectos pedagógico-curriculares, y no debe caer en la "demencia de la microgestión" a la que alude Fullan, ¿cómo hacerlo?

En el dosier Nº 7 de DyLE, ya señalábamos que es el centro escolar en su conjunto el que se constituye como la clave en el éxito educativo, el que añade valor a los aprendizajes de su alumnado. El liderazgo por sí mismo, independiente del resto de factores escolares, es insuficiente para lograr una mejora de los resultados del alumnado.

En los trabajos de alta complejidad desarrollados por profesionales con una gran autonomía de desempeño, el factor individual que desarrolla cada componente por separado pierde peso en el resultado final, mientras aumenta la influencia del factor de la organización en su conjunto, la respuesta colectiva construida mancomunada y colaborativamente.

Por esta razón, como organizaciones que son de alta complejidad, en los centros educativos es fundamental la intervención directiva para mantener la unidad y articular su funcionamiento coherente de cara a ofrecer una buena educación y aprendizajes valiosos para todo el alumnado (González, 2013).

El ejercicio del LP no está asociado indefectiblemente con entrar en las aulas, supervisar la enseñanza y el aprendizaje, pautar y controlar la intervención docente, u otras actuaciones de este tipo, sino más bien con aunar los esfuerzos de todas las personas en la organización para lograr el objetivo de maximizar los aprendizajes, o dicho de otra manera con la capacidad de permanecer siempre centrados en lo que es clave: la organización del centro y la enseñanza eficaz para lograr el aprendizaje. Alcanzar

esta finalidad requiere una multiplicidad de habilidades directivas, algunas de las cuales ya han sido puestas de manifiesto en el estudio del liderazgo estratégico y distribuido –LD-, y que como veremos en los próximos dosieres sobre el liderazgo ético, también se asocian a este.

Los centros necesitan direcciones competentes, que sean capaces de incorporar aquellas cualidades que ofrece cada tipo de liderazgo, necesarias para maximizar los aprendizajes del alumnado.

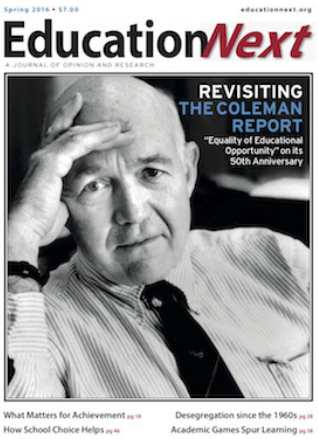
Como consecuencia de todo lo anterior, ***entendemos que el papel de la dirección es poner los medios para que el centro ofrezca la mejor respuesta educativa posible a cada alumno y grupo de alumnos por medio de la intervención de los agentes educadores, especialmente del profesorado, y por medio de la organización escolar, y así lograr el éxito de todos***. Esta afirmación resume varias de las evidencias que se han puesto de manifiesto después de muchos años de práctica reflexiva, de evaluación y de investigación (Fernández, 2013).

3.- CADA CUAL EN SU SITIO: CUÁNTO Y CÓMO INFLUYEN LOS DIFERENTES AGENTES EDUCADORES EN EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

En el apartado 2 hemos partido de un supuesto que requiere ser explicado. Hemos señalado que la investigación educativa ha subrayado la relación entre la intervención directiva y los aprendizajes del alumnado. Si esto es así, es preciso responder a las preguntas de cuánto influye y cómo lo hace.

3.1.- ¿Cuánto?

Hace ya algún tiempo señalamos que la aparición del Informe Coleman en 1966 provocó un revulsivo en el mundo educativo y social al afirmar que la escuela no importa. Según este informe, los resultados del alumnado dependen de características que no tienen relación con las actividades escolares, o dicho de otra forma, no dependen de los métodos pedagógicos, organizativos, etc. que se practican en los centros.



El mensaje "revolucionario" del Informe entraba en profunda contradicción con la experiencia de muchos profesionales comprometidos con su alumnado y sus escuelas. Por medio de su práctica educativa, este profesorado disponía de la evidencia sobre su capacidad para contribuir a la educación de su alumnado, tanto en los aprendizajes como en su desarrollo personal y social. Por su parte, las direcciones de los centros eran conocedoras de la influencia que ejercían los "buenos" profesores, pero también los "malos", sobre el alumnado del que se responsabilizaban.

La reacción no se hizo esperar. En primer lugar, los prácticos de la educación organizados en torno a los movimientos sobre Eficacia escolar y Mejora de la Escuela trataron de dar respuesta a la cuestión principal del Informe Coleman, a saber, cuánto importa la escuela y cuáles son las variables asociadas. Bastantes años más tarde del inicio de estos movimientos, las evaluaciones internacionales (TIMSS, PIRLS y especialmente PISA), continuaron indagando en las respuestas a esas preguntas.

En el siguiente cuadro, se resumen las conclusiones de mayor importancia después de más de 5 décadas de investigación educativa.

CUADRO 1

Factor	Descripción	Variables o factores asociados	Influencia en los resultados*
Antecedentes del alumnado	Asociado con el contexto socio-económico y cultural en el que se desenvuelven los aprendices. No influenciable por parte la política educativa en el corto plazo. No influenciable por parte del centro.	ISEC: índice social, económico y cultural. Refleja la ocupación profesional y el nivel educativo de la familia, así como los recursos de mayor importancia disponibles en el hogar.	Muy elevada en función del contexto (50%-70%)
Intervención de la escuela: "Efecto escuela"	Asociado con la actividad escolar, del profesorado y de las direcciones escolares. Influenciable por parte de los centros y de la política educativa en el corto y medio plazo.	Variables de centro, es decir dependientes de la intervención de su profesorado y de la dirección escolar. Variables de la política educativa que repercuten en la actividad escolar y potencian su labor.	Elevada (20%-30%)
Otros factores	Factores azarosos, incontrolables. La investigación no ha logrado asociarlos a ninguna variable concreta. No influenciables por parte de la política educativa, ni del centro.	Variables que cambian de una evaluación a otra, que dependen del contexto o del azar.	Elevada (10%-20%)

*Técnicamente se la conoce como influencia en las variaciones –varianza- de los resultados del alumnado

A su vez la intervención escolar, el "Efecto escuela", se analiza en el Cuadro 2.

CUADRO 2

Factor	Descripción	Variables o factores asociados	Influencia en el "efecto escuela"
Intervención de la escuela: "Efecto escuela"	Profesorado: asociado a su intervención en las aulas	Mejores prácticas de enseñanza del profesorado que se relacionan con mayores aprendizajes del alumnado	Muy elevada (60%-80%)
	Dirección escolar: asociado a su intervención en el centro	Mejores intervenciones sobre la organización escolar y sobre los agentes educadores, el profesorado en especial, para que estos hagan mejor su tarea	Elevada (20%-40%)

*Esta influencia se mide sobre el efecto escuela recogido en el Cuadro 1

Tal y como se recoge en ambos cuadros, ya podemos señalar algunas conclusiones de la investigación educativa suficientemente asentadas:

Primera.- La mayor influencia sobre los aprendizajes del alumnado se asocia a una variable que no está en manos de los centros, ni siquiera de la política educativa en el corto plazo: sus antecedentes, la situación económica de sus familias y sus habilidades iniciales, que es lo que mide el ISEC. O sea que de alguna manera el Informe Coleman tenía razón.

Según los diferentes estudios basados en meta-análisis, esta variable influye sobre los resultados en porcentajes que oscilan entre un 50%-70%.

Segunda.- Aunque la influencia no es tan notoria como la anterior, el trabajo del profesorado constituye la segunda variable que mayor relación tiene con los resultados de aprendizaje, seguida por la dirección escolar. Según los diferentes estudios, esta influencia global del profesorado + dirección escolar, oscila entre un 20%-30% del resultado final.

Si separamos estos últimos efectos, tal y como puede deducirse del cuadro 2, encontramos que la influencia del profesorado es dos o tres veces mayor que la de la dirección escolar.

En cualquiera de los casos, la variable profesorado + dirección escolar ejerce una influencia de primer orden en los aprendizajes del alumnado. En este aspecto, el Informe Coleman no acertó a describir la realidad de aulas y centros. Para los prácticos de la educación siempre había sido evidente la enorme diferencia entre un profesorado y una dirección escolar que eran capaces de sacar a su alumnado hacia adelante y otro que, por razones variadas, podía incluso disminuir la capacidad de aprendizaje de su alumnado.

Tercera.- en general, las direcciones escolares no tienen influencia directa sobre las decisiones de política educativa, por lo que las variables sobre las que pueden influir para maximizar los aprendizajes del alumnado son dos:

1ª: intervenir sobre el profesorado promoviendo el aprendizaje profesional, para que mejore la enseñanza.

2ª: Intervenir sobre la organización y funcionamiento escolares, para hacerlas más eficientes.

La intervención sobre ambas variables, amplia la influencia de la dirección sobre los aprendizajes del alumnado.

Estos aspectos serán abordados en el próximo dosier de herramientas.

3.2.- ¿Cómo?

En las líneas anteriores se ha señalado la evidencia proveniente de la investigación educativa, que indica que la influencia de la dirección sobre los aprendizajes del alumnado aun siendo manifiesta, es esencialmente de naturaleza indirecta. Profundicemos en esta idea.

Hallinger y Heck (2014), señalan cuatro posibilidades en relación a la naturaleza de la influencia, que se representan en el Cuadro 3 por medio de modelos:

CUADRO 3

Modelo	Descripción
…de efectos directos	El liderazgo se conceptualiza como el principal impulsor de los cambios en el aprendizaje de los estudiantes
…de efectos mediados	El liderazgo impulsa el crecimiento del aprendizaje de los estudiantes mediante la conformación y fortalecimiento de la capacidad de la escuela para la mejora
…de efectos mediados invertido	Los resultados de la escuela -es decir, los cambios en los resultados del aprendizaje de los estudiantes– se deben a los cambios en la capacidad de mejora de la escuela y el liderazgo
…de efectos recíprocos	El liderazgo y la capacidad de mejora de la escuela se conceptualizan como un proceso de influencia mutua que contribuye al crecimiento en el aprendizaje del estudiante

Según los investigadores, aunque el modelo de efectos mediados ha producido resultados significativos, una variedad de análisis estadísticos sugiere claramente que el modelo de efectos recíprocos proporciona una explicación más sólida y completa del patrón de cambio en las relaciones a través del tiempo.

En resumen, las direcciones escolares pueden contribuir a maximizar los resultados de aprendizaje del alumnado influyendo sobre la capacidad del centro que dirigen para hacer mejor su tarea, pero además esta última mejora contribuye a un liderazgo más efectivo.

4.- EL VALOR AÑADIDO: UNA CARGA EN PROFUNDIDAD SOBRE LA INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO Y DE LAS DIRECCIONES ESCOLARES

Vamos a comenzar este apartado con una idea que creemos puede crear cierta inquietud en los agentes educadores y que, sin embargo, no es más que una consecuencia de lo que acabamos de señalar en el anterior apartado 3.

Ya que el ISEC es la variable que más influye en los resultados del alumnado, la investigación educativa hizo una propuesta atrevida: calcular el valor con el que cada país, región, centro educativo, etc., contribuye al rendimiento de su alumnado una vez descontada la influencia de esta variable principal. Esto es lo que se ha llamado "valor añadido", que se relaciona con aquellas variables diferentes del ISEC sobre las que sí pueden influir los países, regiones o centros educativos.

Veámoslo con un ejemplo concreto.

GRÁFICO 1

El Gráfico 1 representa los resultados en lectura del alumnado español en la evaluación PISA 2000, en función únicamente del índice socio-económico y cultural –ISEC-.

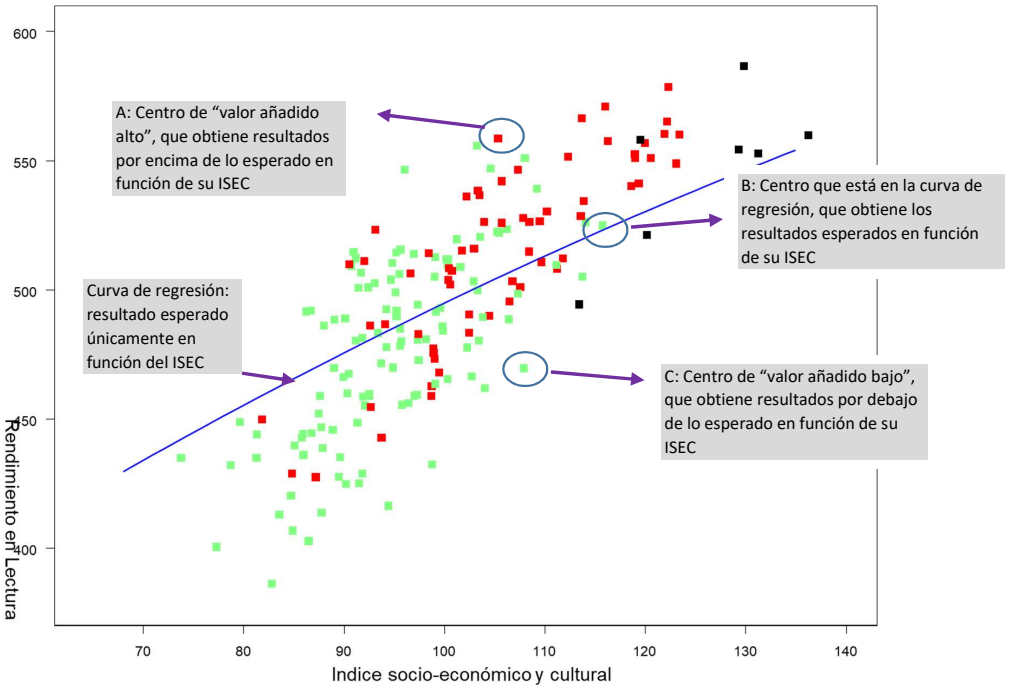
Cada uno de los puntitos representa un centro educativo, concretamente la media del resultado en lectura de todo el alumnado del centro que participó en la evaluación, en función de su ISEC. Los diferentes colores representan distintas tipologías de centro.

Tal y como hemos explicado, la relación entre el rendimiento y el ISEC suele ser positiva en general: a un ISEC más alto suelen corresponder unos mejores resultados. Esta asociación positiva se representa por medio de la "curva de regresión", que en el gráfico es de color azul y de trazo continuo: es el resultado esperado para cada valor del ISEC de los centros que participaron en la evaluación PISA 2000.

Centros de "alto y bajo valor añadido"

Como puede observarse en el gráfico, la relación general positiva entre ISEC y resultados no se produce en todos los centros, no es siempre automática, puesto que influyen otros factores y variables que pueden ayudar a explicar el nivel de los resultados alcanzados. Estas variables son las que se corresponden con el trabajo del profesorado y de la dirección escolar, y son de diverso tipo: pedagógico-curriculares, de atención al alumnado, organizativas, etc.

A la vista de que algunos centros están por encima de la curva de regresión, y otros por debajo de la misma, es pertinente la siguiente pregunta: *¿Está* logrando un centro los resultados que, cuanto menos, serían los esperados según su nivel socioeconómico y cultural? Encontramos tres tipologías diferenciadas:



A.- Centros que se sitúan por encima de la curva de regresión: obtienen resultados superiores a lo esperado en función de su ISEC.

B.- Centros que se sitúan en la curva de regresión: obtienen los resultados esperados en función de su ISEC.

C.- Centros que se sitúan por debajo de la curva de regresión: obtienen resultados inferiores a lo esperado en función de su ISEC.

Observamos aquí una nueva revolución en la concepción educativa, de orden similar a la que supuso el Informe Colleman, pero con mayor extensión y profundidad, por cuanto pone en valor los esfuerzos de los centros educativos por sacar adelante a cada uno de sus aprendices. ***¿Qué hace el profesorado y las direcciones de los centros con alto valor añadido, para contribuir a maximizar los aprendizajes de su alumnado? ¿Estas "buenas prácticas" son transferibles a otros centros? ¿Cuáles son las intervenciones que hacen que algunos centros sean de bajo valor añadido? ¿Es posible evitarlas?***

Ahora la investigación y la evaluación educativas ya nos pueden proporcionar algunas evidencias sobre las variables de la intervención del profesorado y las direcciones escolares, que se relacionan con la mejora de los aprendizajes del alumnado, y también sobre otras que los empeoran. En el próximo dosier veremos un ejemplo muy ilustrativo sobre estas variables.

La "escuela sí importa". Quizás menos de lo que habían fantaseado generaciones y generaciones de educadores y direcciones escolares comprometidas, que pretendían cambiar el mundo mediante su acción pedagógica, pero sin duda mucho más de lo que el aciago informe Coleman vaticinaba.

5.- HACIA UNA DEFINICIÓN DEL LP: UN DEBATE QUE VA MÁS ALLÁ DE LO TERMINOLÓGICO

➔ **Herramienta 4**

5.1.- ¿Atender a la enseñanza o al aprendizaje?

Desde hace algunas décadas, en la investigación y en la práctica educativas ha existido el debate sobre dónde centrar las intervenciones de los líderes pedagógicos.

De una manera simplificada, han existido dos corrientes. Una de ellas sostenía que debe centrarse en la enseñanza que pone en práctica el profesorado; la otra que debe hacerlo sobre los aprendizajes que realiza el alumnado. Nosotros propondremos una síntesis de ambas.

Según señalan Gallardo y Ulloa (2016), las teorías sobre ***liderazgo instruccional (instructional leadership)*** consideran que los líderes tienen que prestar atención al foco crítico de la intervención docente y su relación con las actividades que afectan directamente el aprendizaje del alumnado. Esta corriente que tiene su origen en Norteamérica, trata de asegurar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, en Inglaterra y en otros países afines, se ha utilizado el ***liderazgo centrado en el aprendizaje (learning-centred leadership),*** que como su nombre indica, considera que el foco crítico de los líderes debe atender a los resultados de aprendizaje del alumnado.

5.2.- Una propuesta de síntesis

Actualmente creemos que existe suficiente coincidencia sobre aquello que caracteriza a los LP de los centros educativos:

1.- Focalizan su intervención mucho más allá de la gestión administrativa, en los aspectos curriculares, pedagógicos y metodológicos.

2.- Centran su atención sobre el aprendizaje como una meta de toda la organización, los aprendizajes del alumnado necesarios para asegurar su éxito, y los del profesorado y el resto de agentes educadores para asegurar la calidad de la enseñanza, lo que se asocia con la promoción de una comunidad profesional de aprendizaje.

Entre las muchas existentes, hemos seleccionado una definición de LP que creemos sintetiza mejor estas características "*Esta dimensión del liderazgo, que se preocupa por la calidad de las actividades de aprendizaje y enseñanza, que incrementa las expectativas positivas sobre alumnado y profesorado y da apoyo sistemático y reconocimiento, se denomina habitualmente liderazgo instructivo o liderazgo pedagógico*" (MEDB, 2018).

BIBLIOGRAFIA

- Bolívar, A.; López, J. y Murillo, F.J. (2013): *Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación*, Revista Fuentes, Nº 14, 2013.
- Campo, A. (2012). Liderazgo centrado en el aprendizaje, WK España S.A. Madrid.
- FEDADI, FEDEIP, FEAE (2018): Marco Español para la Buena dirección Escolar. http://www.fedadi.org/?p=1958
- Fernández, A, *(2013). La selección y la evaluación de las direcciones de los centros públicos no universitarios en la comunidad autónoma del País Vasco. En A. Villa (Coord.), Liderazgo pedagógico en los centros educativos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Fernández, A., Campo, A., (2020): *Estrategia 1: Liderazgo Distribuido LD (Parte I)*, Nº 6 DyLE, FEAE.
- Fullan, M.: *Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar*, en Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, 2017.
- Gallardo, J. y Ulloa, J. (2016): Nota Técnica Nº 6: Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- González, Mª.T., *(2013). El liderazgo pedagógico: características y pautas para su desarrollo. En A. Villa (Coord.), Liderazgo pedagógico en los centros educativos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hallinger, P., y Heck, R. H., (2014): Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes, en Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos, REICE, Volumen 12, Nº 4.
- Murillo, F J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

Herramientas y actividades

HERRAMIENTA 1.- REPASAMOS LOS FACTORES QUE ASOCIAMOS CON EL LIDERAZGO EXITOSO EN NUESTRO CENTRO

Objetivos

Dentro del Proyecto Internacional ISSPP, Hernández y Otros (2017) revisan la literatura de investigación educativa más reciente para resaltar aquellos factores que caracterizan a los liderazgos de éxito. A partir de estos, proponemos la lista de control de la Herramienta 1.

Esta lista de control permitirá establecer a cada centro un diagnóstico sobre la percepción de la comunidad educativa en relación a su situación particular del liderazgo educativo que consideran exitoso. Esta valoración puede dar muchas pistas a la dirección sobre qué aspectos son prioritarios para la mejora de sus intervenciones.

Temporalización: una sesión de 50´ separada en tres partes
Materiales: listados de control y hojas en blanco
Desarrollo

La actividad puede realizarse en diferentes órganos de coordinación o gobierno del centro, comenzando por el propio equipo directivo. Si este así lo considera, también puede ser llevada a cabo en la comisión pedagógica, un departamento didáctico, el claustro del profesorado o el consejo escolar, etc. Lo decidirá el propio equipo directivo.

Es necesario que una persona conduzca la sesión. En primer lugar, individualmente se completa (10´) la lista de control. Posteriormente, en grupos reducidos como máximo de 5 personas (20´), se debaten las diferentes percepciones y se completa una lista con los aspectos comunes y las diferencias. Finalmente, cada pequeño grupo, los expone (20´) ante el gran grupo.

Quien conduce la sesión recoge todas las listas de control de los pequeños grupos. Con ellas elabora un resumen que envía a todos los participantes y a la dirección del centro.

LISTA DE CONTROL

Piensa en el alumnado de tu centro y en aquellos aspectos sobre los que la intervención directiva le puede ayudar a lograr el éxito en sus aprendizajes. Valora la importancia de los factores que aparecen a continuación (1: Poca importancia / 2: Importancia media / 3: Mucha importancia)	1	2	3
A.- (LIDRAZGO ESTRATEGICO) Los líderes establecen la dirección o la misión del centro centrada sobre la mejora de los aprendizajes, de manera que…			
- Permanecen siempre centrados en lo que es clave: organización del centro, la enseñanza-aprendizaje y la evaluación			
- Desarrollan una visión compartida del futuro, propósitos comunes sobre como maximizar los aprendizajes para cada alumno y alumna			
- Crean y dan sentido e intención a la organización escolar para alcanzar su misión			
- Ayudan a construir un consenso sobre lo que es prioritario a corto y medio plazo			
- Muestran unas altas expectativas respecto al trabajo tanto del profesorado como del alumnado			
-			
- ……..			
B.- (LIDERAZGO DISTRIBUIDO) Comprenden y posibilitan que las personas se desarrollen, de las siguientes maneras…			
- Por medio de la estructura y la cultura de la escuela, apoyan las capacidades del profesorado como docentes y como personas			
- Construyen un entorno en el que las relaciones del profesorado con los aprendices son óptimas, de tal manera que estos se vinculan con el centro en los aprendizajes personales, sociales y cognitivos			
-			
- …..			
C.- (LIDERAZGO PEDAGÓGICO) Construyen la escuela como una comunidad de aprendizaje, de tal forma que…			
- Todos los agentes educadores, comenzando por el profesorado, comparten una comunidad de aprendizaje, comparten una identidad y unas normas aceptadas			
- Configuran el centro como una comunidad de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, basada en la colaboración			
- El funcionamiento escolar es sostenido por las estructuras organizativas			
-			
- …..			
D.- (LIDERAZGO PEDAGÓGICO) Gestionan la docencia y el currículum, junto con los equipos docentes y….			
- Acuerdan estrategias pedagógicas comunes para la implementación efectiva del currículum			
- Organizan el seguimiento permanentemente de los resultados de aprendizaje			
- Detectan las dificultades de aprendizaje en el alumnado y las reconducen			
-			
- ……			
E.- **(LIDERAZGO ESTRATÉGICO) Lideran el entorno, de manera que…**			
- Entienden en profundidad las características particulares del entorno escolar y su influencia en el centro, para ajustar la mejor respuesta educativa			
- Comprenden e interpretan las expectativas de la comunidad educativa, y logran que la escuela sea vista como exitosa			
-			
- ….			

HERRAMIENTA 2.- ANÁLISIS "DAFO" SOBRE EL APRENDIZAJE EN NUESTRO CENTRO (Realizado a partir de una actividad de A. Campo)

Objetivos

El propósito de esta actividad es permitir a los miembros de un centro educativo efectuar una evaluación interna identificando puntos fuertes y puntos débiles, teniendo en cuenta el contexto en que está la institución señalando las oportunidades y amenazas. Se trata de preguntarse sobre los requerimientos del éxito en el aprendizaje de todo el alumnado.

Esta actividad es efectiva para proceder a una revisión global, especialmente si se incluyen familias, profesorado, alumnado y personal de apoyo. En este caso, conviene formar grupos mixtos que representen todos los intereses de los diferentes sectores educativos.

También puede dar buenos resultados con un equipo más reducido revisando un área limitada de trabajo.

Temporalización: 60´

Materiales

- Hojas de análisis en número suficiente
- Cartulinas grandes y rotuladores.
- Proyector

Desarrollo

1. Se explica brevemente el procedimiento de análisis DAFO.
2. Individualmente durante 10´ se hace el análisis DAFO en relación con la organización como globalidad o con un área de trabajo. No olvidar el lema: condiciones para el éxito en los aprendizajes de todo el alumnado.
3. Se comparten los resultados, discutiéndolos y se llega a una lista única con los tres aspectos más importantes debajo de cada epígrafe.
4. Se exponen los resultados y el facilitador hace una síntesis, procediéndose a la discusión final.

Observaciones

- Algunos asuntos pueden aparecer bajo distintos epígrafes. Por ejemplo contar con personal de una media de edad avanzada puede considerarse como fortaleza (experiencia acumulada) o como debilidad (dificultad para introducir cambios). Es importante ser lo más específico posible.
- Puede ser interesante separar aquellos aspectos que están bajo control del centro y que pueden ser ajustados, de aquellos que no dependen y que tienen un difícil ajuste.
- El proceso de análisis DAFO puede aconsejar el llevar a cabo evaluaciones sistemáticas de aspectos concretos de la actuación escolar.
- Establecer prioridades es una necesidad de primer orden. Se necesita refinar las largas listas para que nos sirvan como base para planificar la acción. Por esta razón, solamente se seleccionan tres aspectos en cada cuadrante del DAFO.

OPORTUNIDADES	AMENAZAS
1 2 3	1 2 3
FORTALEZAS	**DEBILIDADES**
1 2 3	1 2 3

HERRAMIENTA 3.- DOS EJEMPLOS SIGNIFICATIVOS SOBRE EL LP EN NUESTRO ENTORNO

En los anteriores dosieres sobre liderazgo estratégico y distribuido hemos utilizado dos ejemplos prácticos de realidades cercanas que los desarrollaban.

En esta ocasión, recurriremos a ambos ejemplos en el caso del LP.

La TABLA 1 es la parte de la matriz sobre LP, que utiliza la Inspección del País Vasco para evaluar a las direcciones de los centros públicos. En la bibliografía, puede accederse al contenido completo.

La TABLA 2 recoge la Dimensión 3 del Marco Español para la Buena Dirección. También puede accederse al Marco por medio del enlace en la bibliografía.

TABLA 1: Evaluación de la dirección escolar en el País Vasco

DIMENSIÓN 3: Liderazgo Pedagógico	
CRITERIOS	INDICADORES
Impulso de medidas curriculares necesarias para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje	- Elaboración del Proyecto Curricular de Centro (PCC) y promoción de medidas curriculares para favorecer la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del alumnado, y con ello elevar su rendimiento. - Aseguramiento de la elaboración y revisión de las Programaciones Didácticas y de aula, en coherencia con el PCC y otros documentos del centro. - Optimización del tiempo de aprendizaje (puntualidad a la hora del comienzo de las clases, eficacia en la utilización del tiempo en el aula, metodologías eficaces, utilización de otros tiempos y espacios…).
Promoción de medidas para la atención a la diversidad	- Impulso de procedimientos para garantizar la respuesta educativa más adecuada a cada alumno y alumna, tanto a quienes se encuentran en situación de dificultad como de excelencia. - Gestión de los apoyos y recursos según los principios de la escuela inclusiva (presencia, participación y logro, en el contexto ordinario), y aseguramiento de mayor apoyo al alumnado que más lo necesita debido a su necesidad específica de apoyo educativo. - Participación en programas institucionales para dar respuesta a la diversidad del alumnado.
Disposición de medios para que el profesorado ejerza la tutoría y la orientación del alumnado	- Garantía del desarrollo de la función tutorial tanto individual como grupalmente. - Provisión de medios para la orientación del alumnado, tanto académica y profesional como personal.
Aseguramiento de la información a las familias sobre la educación del alumnado, y fomento de su corresponsabilidad en la misma.	- Garantía de que la información más relevante sobre las diferentes facetas del progreso educativo del alumnado llega a sus familias. - Fomento de la implicación de las familias junto con la del centro en el proceso educativo del alumnado.

TABLA 2: MEDB

DIMENSIÓN 3: Liderazgo pedagógico	
COMPETENCIAS PROFESIONALES	DESEMPEÑOS
Promover el liderazgo distribuido	Fomenta la distribución del liderazgo, creando y promoviendo estructuras que la hagan posible.
	Distribuye formalmente las tareas.
	Utiliza el conocimiento especializado en la formación de grupos de trabajo.
	Alienta el liderazgo compartido como forma de asegurar la sucesión y un liderazgo sostenible.
Gestionar la calidad de los procesos pedagógicos mediante la reflexión y la acción conjunta, a través del apoyo y el acompañamiento sistemático al profesorado	Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación y desarrollo curricular.
Propicia una práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo y la diversidad existente en cada aula.	
Supervisa y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los recursos educativos en función del logro de las metas de aprendizaje del alumnado y considerando la atención de sus necesidades específicas.	
Promueve la discusión, y en su caso utilización, de los últimos avances tecnológicos y pedagógicos.	
Supervisa y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora.	
Utiliza los sistemas de evaluación de los resultados para trasladar tanto los éxitos como los posibles fallos y el compromiso de mejora.	
Promover y liderar una comunidad profesional de aprendizaje	Promueve, facilita y gestiona oportunidades de formación continua del personal del centro para la mejora de su desempeño.
Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre docentes y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza y del clima escolar	
Estimula las iniciativas relacionadas con innovaciones e investigaciones pedagógicas rigurosas, impulsando su implementación y sistematización.	

HERRAMIENTA 4.- GUÍA RÁPIDA SOBRE EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

El desafío para el aprendizaje de todo líder es crear las condiciones que maximicen el desarrollo educativo de cada aprendiz. Se trata de apoyar el desarrollo y el crecimiento de la experiencia individual de cada profesor y profesora, y de crear un entendimiento compartido en torno al aprendizaje y a la enseñanza efectivos.

Estos consejos prácticos están diseñados para brindar una guía rápida sobre algunas cosas que pueden hacer las direcciones escolares y otros líderes intermedios para ejercer un liderazgo más eficaz para el aprendizaje. No están pensadas para que las direcciones escolares las lleven a cabo en soledad, sino más bien para extenderlas entre los cargos intermedios del centro y, de esta forma, impregnar la cultura escolar.

Se han realizado a partir de la propuesta de The Heart of the Matter:

http://www.nationalcollege.org.uk/index/docinfo.htm?id=17209

1. Pon el aprendizaje en el centro de lo que haces

Sé claro acerca de cómo te mantienes en contacto con el aprendizaje junto con tus colegas, y muéstrate decidido a reservar el tiempo necesario para ello.

2. Apoya una cultura de aula abierta

Hazte visible en torno al aprendizaje, asegurándote de estar cerca de las experiencias del aula, de hablar con el alumnado y dar retroalimentación positiva al profesorado.

3. Busca generar y liderar debates sobre el aprendizaje

Suscita debate sobre las cuestiones de enfoque, estructuras e ideas en torno a los procesos y estilos de aprendizaje. Ayuda a fomentar una percepción común de cómo es el aprendizaje y la enseñanza de alta calidad.

4. Céntrate en las necesidades y los puntos de vista de los aprendices

Habla con el alumnado sobre lo que ha aprendido y cómo se siente al aprender y alienta estas prácticas entre los colegas.

5. Ayuda a tus colegas a profundizar su comprensión de los diferentes enfoques y pensamientos sobre enseñanza y aprendizaje

Esto podría desarrollarse mediante una sesión de formación sobre diferentes estilos de aprendizaje vinculados a alumnado con características específicas. Al ayudar a que los colegas tomen conciencia de las necesidades de aprendizaje de determinada tipología de alumnado, se pueden desarrollar enfoques de aprendizaje más personalizados.

6. Apoya una cultura de observación de clases

Fomenta y apoya la observación de colegas en sus clases (en pares, tríos o grupal). La observación debe ser accesible para observadores y observados, y su enfoque es aprender sobre el aprendizaje.

7. Lidera el proceso de creación de una capacidad en la que todos quieran participar y probar ideas para mejorar la práctica

Ejemplo: en centro educativo, un grupo de colegas puso en marcha un grupo de aprendizaje activo para probar nuevos enfoques, discutir regularmente los resultados y modificar su práctica a la luz de la experiencia conjunta.

8. Utiliza enfoques de coaching para apoyar el aprendizaje de los docentes

Utiliza información descriptiva alejada de los prejuicios al dar retroalimentación que promueva el diálogo, y crea las condiciones para que los colegas mejoren su enseñanza. Trata de mantener el apoyo de los colegas con más experiencia durante un período prolongado, para permitir que las mejoras se adapten y se desarrollen de nuevas maneras.

9. Fomentar enfoques innovadores y/o efectivos para "aprender" sobre el aprendizaje y la enseñanza

Por ejemplo, algunas escuelas usan lecciones de demostración para grupos de colegas de cara a estimular la discusión sobre nuevos enfoques y estrategias.

10. Ayuda a maximizar el potencial del papel de las familias en el aprendizaje de sus hijos e hijas

Explora una variedad de formas de ayudar a las familias a apoyar el aprendizaje de sus hijos e hijas de manera efectiva.

SUSCRIBETE Y COMPARTE

dyle.es

FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

FEAE

Es una **red** que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel automómico y europeo
- Toma en consideración y potencia el componente personal que une a sus miembros
- Conecta diferentes sensibilidades y perspectivas en el entendimiento de la educación
- Comparte nuevos conocimientos profesionales e informaciones del mundo educativo
- Refuerza las aportaciones de valor de cada una de las personas que lo forman
- Comparte la ilusión por la construcción de una Europa en la que la educación ocupe un importante lugar

Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas
Miembro junto con otros 19 paises del **EUROPEAN FORUM ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION**
Para seguir construyendo el FORUM necesitamos tu valía profesional, tu forma personal de entender de la educación

COLABORA EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESTA RED EDUCATIVA Y PARTICIPA EN ESTE PROYECTO DE PRESENTE Y DE FUTURO QUE ES EL FORUM

www.feae.es