



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón


Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa

Número 13

Año IV

feaearagon@gmail.com

octubre 2014



Cambio, reforma y calidad educativa

Entrevista a Juan Carlos Tedesco:
“La educación es la condición necesaria de la justicia social”

Las reformas escolares y los cambios en la educación

Pau Marí-Klose: “La pobreza infantil tiene implicaciones en el progreso educativo”

Fórum Aragón núm. 13

**Revista digital del Fórum
Europeo de
Administradores de la
Educación de Aragón**

Zaragoza, octubre de 2014

**JUNTA DIRECTIVA DE FEAE-
ARAGÓN**

Presidente: Ángel Lorente Lorente
Vicepresidenta: M^a José Sierras Jimeno
Secretario: Fernando Andrés Rubia
Tesorero: José Miguel Lorés Peco
Vocales: Guisela Cruces Longares, Pedro
José Molina Herranz, Pilar López Pérez y
José Luis Castán Esteban.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

SUBDIRECTORA

Guisela Cruces Longares

CONSEJO EDITORIAL

Ángel Lorente Lorente, José Miguel
Lorés Peco, M^a José Sierras Jimeno,
Teresa Escabosa, Pedro José Molina
Herranz, Ramón Cortés Arrese y Pilar
López Pérez.

Fórum Aragón no comparte necesari-
amente los criterios y opiniones
expresados por los autores de los
artículos ni se compromete a man-
tener correspondencia sobre los
artículos no solicitados.

Si deseas recibir la revista digital
en tu dirección de
correo, envía un e-mail a
aragon@feae.es

La revista se encuentra
alojada en la página
www.feae.es, en [scribd.com](https://www.scribd.com) y
en [issuu.com/feae-aragon](https://www.issuu.com/feae-aragon)

Se puede utilizar el contenido
de esta publicación citando
expresamente su procedencia.

ISSN 2174-1077

SUMARIO

Editorial

Un curso decisivo

3

Actividades de FEAE

Noticias de FEAE-Aragón, FEAE Estatal y EFEA Europeo

4

Cambio, reforma y calidad educativa

Las reformas escolares y los cambios en la educación

Rodrigo J. García Gómez

6

Del indicador al estándar. La mejora de la calidad educativa

Silvia Mellado Cruz

15

Estándares de aprendizaje evaluables y evaluaciones externas: más
jerarquía y menos confianza en los docentes

Urbano Martínez Elena

22

Entrevista

Juan Carlos Tedesco: "La educación es la condición necesaria de la
justicia social"

Fernando Andrés Rubia

36

Experiencias

Miramos bajo las piedras buscando inspiración y resulta que la tene-
mos en cada niño

César Bona García

42

Valdespartera emplea

Jesús Martínez Verón

47

Artículos y colaboraciones

IV Seminario "Valores educativos y ciudadanos en el entorno escolar:
buenas prácticas en los centros educativos"

Fernando Yarza

51

Entrevista

Pau Marí-Klose: "La pobreza infantil tiene implicaciones en el
progreso educativo"

Borja Andrés Rodríguez

56

Noticias y eventos

Noticias

60

Lecturas

Libros

64

Revistas

69



Un curso decisivo

Comenzamos un nuevo curso en el que destaca la puesta en marcha de la LOMCE, la ley educativa que ha contado con menos apoyo de la comunidad educativa en nuestra reciente historia. Con esta ley se han implantado nuevos currículos en los cursos impares de Primaria en los que encontramos un polémico sistema de valoración del alumnado mediante estándares de evaluación; así como la nueva Formación Profesional Básica, una alternativa segregadora que elimina otras propuestas más inclusivas para la población desfavorecida. Si algo ha caracterizado la puesta en marcha de la ley en 2014-15 han sido las prisas, la falta de participación y la precipitación. Además se establece el nuevo modelo de director de carácter gerencial y se retira competencias al consejo escolar de los centros. También se anuncia la llegada de las pruebas externas en tercer curso de Primaria y próximamente las de sexto. Aunque tienen un carácter orientativo, la ley exige a los equipos directivos que tomen medidas cuando los resultados no sean favorables, entre las que se encuentra la repetición de curso. A todo ello hay que sumar la falta de formación específica para el profesorado que debe aplicarla.

Es un curso que se inicia, además, con grandes incertidumbres por la inestabilidad que se deriva de la falta de acuerdo y consenso tanto a nivel político como social, de las líneas fundamentales de la política educativa que necesita nuestro país y que quedarán disipadas tras la convocatoria electoral de mayo de 2015 en la que se revalidarán o no las actuales mayorías.

Precisamente el último número de nuestra revista digital *Forum Aragón* del pasado mes de junio, estaba dedicado a la LOMCE y a sus desarrollos normativos. Su contenido ha conseguido interesar y conectar con la preocupación de los profesionales de la educación, llegando en cuatro meses a alcanzar un nivel de descargas impensables para los que hacemos la revista: además de la distribución habitual a más de mil direcciones de correo electrónico, se han producido en torno a las 50.000 descargas directas (mayoritariamente desde el territorio estatal) desde la pág. web del FEAE: (http://feae.eu/doc/ara/revista_digital_forum_aragon_12.pdf). También nos constan más descargas a través de issuu.com o de otras vías, incluida la de Dialnet. Esto nos hace sentir muy satisfechos, ya que el éxito alcanzado es de todos los colaboradores y en general de toda la comunidad educativa y nos lleva a renovar nuestro compromiso con la educación aragonesa, contribuyendo a la reflexión y el debate críticos y difundiendo experiencias y prácticas innovadoras. Quizá sea el momento de recordar de nuevo que esta revista sigue estando abierta a la participación y a las diferentes opiniones sobre la educación y la escuela en Aragón mediante la publicación de colaboraciones que pueden ser dirigidos al mail: feaearagon@gmail.com.

Desde esta perspectiva, el monográfico de este número está dedicado a las reformas educativas, a las transformaciones que introducen y a la calidad educativa, haciendo una mención especial a los currículos y al modelo de estándares de evaluación. Contamos además, con dos entrevistas: una a Juan Carlos Tedesco, especialista en políticas educativas -quien nos anima con un espíritu positivo al cambio educativo basado en la justicia social- y otra a Pau Marí-Klose, profesor de la Universidad de Zaragoza, que aborda un tema de gran actualidad como es el de la pobreza infantil y sus consecuencias educativas.

Por último, deseamos un buen comienzo de curso al profesorado y a la comunidad educativa de Aragón, quienes mayoritariamente y a pesar de las dificultades que suponen el mantenimiento de los recortes en educación, la quinta congelación salarial y la implantación de una nueva reforma recibida con poco entusiasmo en muchos centros docentes, siguen apostando por la participación en la escuela y por una educación de calidad que salvaguarde a la vez la equidad.

Ángel Lorente Lorente
Presidente de FEAE-Aragón

Actividades de FEAE

Noticias del FEAE-Aragón

Nueva Directora Provincial de Teruel

El pasado mes de agosto, nuestra compañera de FEAE-Aragón Carmen Calvo fue nombrada Directora Provincial de Educación de Teruel. Desde estas páginas queremos enviarle nuestra felicitación y nuestros mejores deseos en el desempeño de su responsabilidad.

Aprovechamos también para felicitar y manifestar nuestro apoyo a Pilar López, miembro de la Junta de FEAE-Aragón, que ha asumido la dirección de IES Goya de Zaragoza.

Curso de formación de directivos

Para cumplir con los requisitos de la administración hemos puesto en marcha ya un programa para el nuevo curso de formación que como en años anteriores se celebrará en el mes de febrero.

Será también de 20 horas, con reconocimiento de la administración y contaremos con varios expertos en materia de organización y liderazgo educativo.

En el momento oportuno informaremos tanto del programa como de los detalles de la inscripción.

Inter-forums de la Antigua Corona de Aragón

Este año corresponderá a Aragón organizar el Encuentro que compar-



timos con los Forums de Baleares, Catalunya y Valencia. Como cada año se celebrará en primavera y estamos manejando ya diferentes posibilidades tanto relacionado con el tema como con los contenidos. En la última reunión de la Junta se planteó ya la posibilidad de organizarlas en alguna pequeña localidad de Teruel e incluso hay ya pensadas algunas fechas. En próximos números seguiremos informando con detalle de los aspectos más importantes de su organización y por supuesto esperamos contar con la presencia del mayor número de compañeros.

Noticias del FEAE estatal

XXIV Jornadas de FEAE en Oviedo

Se han celebrado en Oviedo las XXIV Jornadas del FEAE durante los días 19 y 20 de septiembre. Se ha tratado

de un encuentro en el que han participado profesionales de la educación y estudiantes. Entre los objetivos se encontraban: reflexionar sobre las políticas educativas e impulsar propuestas para la mejora de la educación.

La conferencia inaugural corrió a cargo de Julio Cabero, profesor de la Universidad de Sevilla que abordó el tema "Nuevos escenarios tecnológicos para innovar en educación" y la conferencia de clausura contó con la presencia de Fernando Trujillo, profesor de la Universidad de Granada que intervino sobre "La educación basada en proyectos o cómo construir centros educativos del siglo XXI". El programa se completó con varias mesas redondas y un panel de expertos.

Por el FEAE de Aragón intervino José Luis Castán, de Teruel, que participó el sábado en la mesa redonda "Innovando mediante proyectos para la integración de la TIC y TAC".

Desde estas páginas queremos felicitar a los compañeros del FEAE de Asturias y en especial a su presidente Emilio Álvarez Arregui por el esfuerzo que han realizado en la organización de las Jornadas pero

sobre todo por el resultado obtenido y el éxito alcanzado.

A las Jornadas han concurrido más de 150 asistentes, entre los que se encontraban una nutrida representación de los Foros territoriales.

Los que queráis obtener más información podéis consultar la página:

<http://www.jornadasfeae2014.com/congreso/>

Pero también y en especial la página del FEAE del principado de Asturias donde encontrareis una información más actualizada:

<http://www.feaea.com/>

Por último, recomendaros que para un seguimiento del desarrollo de las Jornadas minuto a minuto podéis consultar el Twitter del FEAE de Asturias: @FEAEA1

Y también a través de Twitter siguiendo el hashtag oficial de las Jornadas: #JornadasFEAE

Reunión del Consejo General

Durante la tarde del sábado 20 de septiembre se celebró en el mismo Oviedo la reunión del Consejo Gene-

ral de FEAE a partir de las 16 horas.

En primer lugar, y tras el saludo del presidente Santiago Estañán, Emilio Álvarez recibió la felicitación del Consejo General por la organización de las Jornadas. Posteriormente se desarrolló de una forma ágil la reunión con breves informes de la Junta directiva: el presidente, el corresponsal, el director de la revista, el responsable de la página web...

Se presentó un balance económico y la memoria. A continuación se presentó y aprobó por unanimidad la candidatura presentada para la subdirección de la revista. La única candidata era Carmen Romero, que forma parte de la Comisión que ha puesto en marcha el nuevo Forum de Castilla y León.

También se presentó y analizó el proyecto de convenio con la editorial Wolters Kluwer que quedó pendiente de estudio en algunos aspectos legales.

Las próximas Jornadas se orga-



nizarán en Madrid y harán el número XXV con lo que se pretende hacer unas Jornadas especiales conmemorativas.

Noticias del EFEA

Boletín y cancelación de la

Intervisitation de Vila Real

En el mes de junio se publicó el Boletín nº 10 del EFEA. Se trata de un boletín monográfico publicado en inglés sobre el tema: La investigación basada en la escuela y la autoevaluación: Liderazgo basado en la evidencia. Documentos del Simposio Internacional. Entre los trabajos publicados destacamos:

La "Introducción y visión general" de Peter R Taylor y Hanno Esok; "Homenaje al Profesor Len Watson" de Tim Simpkin; "El Desarrollo de la Gestión del Cambio, Competencia a través de la investigación basada en la escuela" de M. Murray; y "Mejorar las escuelas y los departamentos a través de la investigación profesional y la reflexión crítica" de Alegría Coulbeck y Ray Moorcroft.

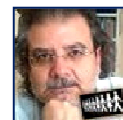
También se nos ha informado de la cancelación del Programa Europeo de Intervisitation (EIP-2014) previsto para el mes de octubre en Vila Real (Portugal) que pretendía abordar el tema de las evaluaciones externas en los centros educativos. Contaba con la colaboración de la Universidade de Tras-os Montes e Alto Douro (UTAD).

Los organizadores de EFEA analizarán las causas para tenerlas en cuenta en próximas programaciones y nos informarán de futuras convocatorias.



Monográfico: Cambio, reforma y calidad educativa

Las reformas escolares y los cambios en la educación



Rodrigo J. García Gómez

Doctor en Ciencias de la Educación y Asesor técnico en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

<http://blogs.elpais.com/escuelas-en-red/>

<http://about.me/RodrigJG>

En este trabajo trataremos de facilitar una guía, un cierto itinerario, que permita orientarse en el confuso mapa de las reformas escolares. En principio, una maraña de iniciativas y discursos que se revelan contradictorios, caóticos, tensionados y, a veces, difíciles de entender y compartir.

Nos disponemos, por tanto, a clarificar 'el estado de la cuestión', tratando de adoptar una posición intelectual de *independencia*, como quería Octavio Paz¹.

Sabemos que cualquier gobierno promotor de reformas escolares construye un relato, un argumentario sobre las bondades que dice incorporar, y se vale de la administración para legitimar esos pretendidos avances.

Esta construcción de la realidad, para ser reconocida y apoyada, necesita someterse al análisis de otras concepciones críticas que descubran, detecten... y, en definitiva, sean capaces de discernir, desde la ciencia y la reflexión contrastada, lo que a su juicio es conocimiento de la mera declaración 'políticamente correcta', 'bien sonante' y, habitualmente, imprecisa. En ocasiones una mera estrategia: se argumenta todo lo que sea preciso para mantenerse en el ejercicio del poder.

La incorporación de posiciones intelectuales diferentes a la 'oficial' es una condición indispensable para representar de manera compleja la realidad y es una forma deseable de alcanzar la definición de una verdad superior a la presentada como evidente. Ésta perspectiva es la que adoptaremos.

1.- Argumentos de legitimación

Toda reforma educativa viene precedida y acompañada por un discurso que, como acabamos de enunciar, pretende otorgarle legitimidad. Esto sucede, como no podría ser de otra manera, con la reforma actual sustentada en

la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa ([LOMCE](#), 2.013).

Dedicamos este apartado a examinar, desde otro lugar, algunos de los argumentos pregonados por este discurso legitimador.

1.1.- Hacer frente a los malos resultados

En un contexto de fuerte crisis económica, la explicación 'oficial' justifica la reforma actual por la urgencia de *hacer frente a los malos resultados de un sistema escolar que califica de mala calidad*.

Abordar esta situación exige, según el gobierno, una regulación diferente del sistema educativo. La ordenación contemplada en la Ley Orgánica de Educación ([LOE](#), 2.006) y las negociaciones abiertas, en su día, por el Ministro Ángel Gabilondo, para lograr un gran pacto político y social por la educación, no se consideran las más adecuadas. El cambio que necesita nuestro sistema educativo demanda una nueva Ley Orgánica que ofrezca mejores respuestas.

Se hace necesario, por tanto, definir e implementar nuevas medidas para el 'adecuado' funcionamiento del sistema escolar, sin que esto pueda suponer un aumento del gasto. El gobierno y sus iniciativas deben ajustarse a las exigencias de una política presupuestaria de recortes en inversión social y claramente en educación (la inversión pública en educación se ha visto reducida desde el 2.011 en un 31%, apunta el profesor *Imbernón*, 2.012).

Esta exigencia de nuevas medidas que no signifiquen 'gasto' se podría percibir, a simple vista, como algo contradictorio. Sin embargo, la administración no lo considera tal y decide hacerle frente básicamente con dos tipos de estrategias: (1) *eliminar* las actuaciones singulares de compensación educativa (Programa PROA, ayudas de acogida matinal, subvenciones a las escuelas de música, Etapa 0-3 años como educativa...); o *reducirla*, como es el caso de las aulas de compensatoria o de las becas y ayudas al estudio; y (2) *impulsar* la entrada en el sistema escolar de la iniciativa privada.

¹ Ruiz de la Cierva, MC.: Imagen Intelectual de Octavio Paz. En: *Repertorio de Ensayistas y Filósofos*. <http://www.ensayistas.org/filosofos/mexico/paz/ruiz/>. Consultado el 10/06/14.

La primera de las estrategias en su desarrollo se comenta por sí misma, mejorar el rendimiento del sistema, eliminando medidas de personalización de la enseñanza es algo que contradice los resultados de la investigación más especializada (véase, Ainscow, 2.005). En cuanto al segundo tipo de estrategias, le dedicaremos un poco más de espacio para comentarlas.

Promover la entrada del sector privado en la gestión de la educación obligatoria lleva consigo una serie de implicaciones. Este sector, por ejemplo, al contar con mayor cuota de presencia en el sistema escolar, reclamará más espacio de decisión en la definición de un 'bien' que, por ser de todos, *debería* ser de competencia 'pública' y su definición democrática (Novoa, 2.009). En este nuevo escenario, nos podemos encontrar con que una parte de la sociedad —la que dispone de mayor capacidad adquisitiva— delimite, cada vez con más peso, las condiciones de prestación de un derecho que, como 'bien' fundamental vinculado a la dignidad humana, debería pertenecernos a todos.

Esta situación es preocupante ya que existe la evidencia empírica de que el desarrollo de los 'cuasi-mercados' en la educación conduce a la exacerbación de las divisiones sociales ya existentes de clase social y de pobreza y riqueza (Hargreaves y Shirley, 2.012).

Las referencias facilitadas por M. W. Apple en su trabajo de 1997, muestran como las políticas de impulso al sector privado en la educación obligatoria ('cheque' escolar, libre elección de centro...) bajo la promesa de ofrecer oportunidades a las clases populares, promueven realmente el abaratamiento del coste de la plaza escolar privada y el alejamiento de una parte de la sociedad —aquella que es usuaria de esa plaza escolar 'rebajada'— de contribuir a la adecuada financiación de unos servicios públicos, de los que no se considera beneficiario.

Este paulatino abandono de los compromisos sociales, en estos momentos de previsible citas electorales, está acompañado por decisiones políticas de reforma fiscal, que proclaman a los cuatro vientos una bajada de impuestos y con incidencia significativa en sectores cuya capacidad adquisitiva no justifica moralmente la disminución de su contribución fiscal, contemplando, entre otras rebajas, además de los tipos impositivos del IRF, una rebaja, por ejemplo, en el impuesto de sociedades (Carpintero, 2.014).

Como colofón a este análisis, estamos en condiciones de afirmar que legitimar la reforma LOMCE por la necesidad de mejorar los malos resultados del actual sistema escolar, adoptando medidas de eliminación y reducción de actuaciones de compensación educativa y de potenciación de la

presencia del sector privado en la definición de un 'bien' que es de todos, nos parece como construcción interesada algo tramposa, falaz y poco rigurosa.

Pero sigamos adelante, en nuestro análisis, abordando otro de los argumentos al uso.

1.2.- Hemos vivido por encima de nuestras posibilidades

Desde el discurso más institucional se insiste en afirmar que *ha llegado el momento de la austeridad, hemos vivido por encima de nuestras posibilidades; ahora hay que 'atender a lo fundamental', dejemos para otro tiempo, con mejores expectativas de crecimiento, esas otras demandas de mayor participación, de gestión colectiva y democrática de la educación.*

Una vez más la crisis económica se utiliza para justificar medidas que en principio no guardan relación y sin embargo se presentan unidas.

Una de estas medidas, incorporadas a la LOMCE, consiste en relegar el papel de las familias, en incluso, en algunos aspectos, del profesorado, a la condición de mero 'convidado de piedra', en relación con la gestión democrática de los centros.

Podríamos preguntarnos y qué correspondencia existe entre la 'agónica' situación financiera de nuestro País y la gestión colectiva y democrática de las organizaciones escolares: para el discurso que corea la reforma LOMCE la vinculación es evidente.

Esta concepción da por sentado que los centros deben estar dispuestos a competir por los resultados y la clientela y que esta necesidad exige dejar lastre, soltar el peso de aquellos elementos que considera superfluos. Uno de ellos es la participación de las familias y del resto de profesionales y agentes sociales en la gestión y control del funcionamiento de los centros.

Para compensar a las familias de esa pérdida, la administración se apresura a facilitarles algo que considera más importante: información privilegiada sobre los resultados académicos de los centros. Esta información les permitirá acceder a la condición de 'electores informados' que, unido a la decidida financiación pública de pla-



zas privadas, ofrece, además, la oportunidad de contar con una nueva oferta de plazas escolares, a precios de 'rebaja', en las enseñanzas concertada y privada en detrimento de la pública (Escudero, 2012).

Este conjunto de decisiones que acabamos de exponer se fundamenta en una sólida creencia: la ecuanimidad y justicia intrínsecas del funcionamiento de las reglas del mercado. En última instancia, el mercado distribuirá los recursos eficiente y equitativamente de acuerdo con el esfuerzo de cada cual. En el fondo *"al pobre lo que le falta no es dinero, sino una herencia biológica 'apropiada', y un conjunto de valores en relación con la disciplina, el trabajo duro, y la moralidad"* (Klatch 1.987²).

Los datos, sin embargo, muestran todo lo contrario. Actualmente, esas reglas aceptan y conviven muy bien con una alarmante precarización laboral (Guamán, 2012). Además, de la evidencia de que muchos empleos precarios están relacionados y condicionados por variables de género, raza y clase social (Castaño et al, 1999).

Por tanto, consideramos arbitrario y poco respetuoso la vinculación establecida entre algunas decisiones gubernamentales que pretenden justificarse por la crisis rampante y las actuaciones promovidas por la reforma LOMCE. Entre otras, el descrédito y abandono de la gestión participativa y democrática de los centros escolares, la elaboración de ranking en torno a los resultados escolares, el abaratamiento de la plaza escolar privada — mediante iniciativas de 'cheque escolar' — en detrimento de la inversión en servicios públicos, etc. Unir crisis económica, disponibilidad de los centros a competir por resultados y clientela y abandono del 'lastre' de la participación democrática, por ejemplo, es un encadenamiento que no se encuentra avalado por los resultados de la investigación.

Los estudios PISA utilizados, en bastantes ocasiones, por la administración como referentes, no establecen, en ningún caso, esa conexión. Por el contrario Informes de investigación centrados en el análisis de las *'Actuaciones de éxito en escuelas Europeas'*, como el publicado, en 2011, por organismos poco sospechosos de defender posiciones contrarias al gobierno (Comisión Europea y Ministerio de Educación) concluyen estableciendo esta otra relación.

"Hemos identificado cinco tipos de participación familiar y de la comunidad: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. La participación decisoria, evaluativa y educativa, que conllevan la implicación de las familias en la toma de decisiones y en la evaluación del alumnado y del centro y en las actividades educativas, son las que la investigación identifica que mejor garantizan el éxito escolar". (Grañeras: 94)

1.3.- Lenguas, Matemáticas y Ciencias

² Citada por Apple, M (1997), en "Política educativa y programa conservador en Estados Unidos". Revista de Educación, nº 313, pp. 179-198.

Otro de los enunciados de legitimación de la actual reforma consiste en sostener que *el continuo avance de las economías emergentes, como Corea, China, Hong Kong... nos obliga a centrar nuestros esfuerzos en el estudio de las ciencias, matemáticas, lenguas...; nada de arte plásticas, música...*

Esta decisión no es inofensiva, genera consecuencias nada desdeñables en la organización del currículo, el modelo de enseñanza, la formación de nuestros estudiantes y el éxito escolar de los grupos sociales más desfavorecidos.

Los estudios clásicos que abordan la relación entre condiciones y contextos sociales y culturales y éxito escolar coinciden en afirmar que cuando un sistema de enseñanza no atiende, no incorpora o no potencia otros códigos (más manipulativos, emocionales, sociales...) distintos de los más tradicionales y académicamente instrumentales, las dificultades de conseguir éxito escolar para los grupos culturalmente alejados de dichos códigos son evidentemente mucho mayores, siendo más proclives a abandonar el sistema escolar (bastaría consultar, entre otras muchas investigaciones, los trabajos de Basil Bernstein o los de R. W. Connell).

Acabamos esta reflexión de 'vuelta a lo básico', a lo de 'siempre'... con una consideración de Michael W. Apple (1.997: 189), mostrando algunas consecuencias asociadas a la puesta en práctica de este discurso en el contexto de las últimas reformas en los Estados Unidos.

"Dado que el liderazgo en la «reforma» escolar está cada vez más dominado por los discursos conservadores en torno a «los estándares», «la excelencia», «el rendimiento de cuentas», etc., y dado que los elementos más flexibles de los estándares han resultado ser demasiado caros para ponerlos en práctica en la realidad, este discurso, en última instancia, actúa para dar más peso retórico al movimiento conservador, con el objeto de aumentar el control central sobre «el conocimiento oficial» (Apple 1.993) y de «elevar el listón» del rendimiento escolar. Las implicaciones sociales de esta situación, en términos de producir resultados escolares cada vez más diferenciados, son cada vez más preocupantes (Apple 1.992)".

A lo largo de todo el apartado hemos analizado algunos de los supuestos argumentales utilizados en la legitimación de la actual reforma, incorporando otras voces diferentes a las de la doctrina 'oficial'. Haciendo honor a nuestro compromiso de ecuanimidad queremos, a continuación, avanzar un poco más, situando la reforma LOMCE en un continuo conformado por la evolución de las distintas ideas que sostienen las últimas reformas acometidos en nuestro País. La intención es alcanzar cierta perspectiva para poder continuar con nuestro análisis.

2.- La guía 'trotamundos'

Hemos realizado un ejercicio de refocalización del discurso oficial en torno a una formulación global y amplia de cambio escolar, prescrita por una Ley Orgánica (LOMCE) y sus primeros reglamentos de desarrollo.

Ahora tenemos la ocasión de profundizar un poco más, disponemos de otra oportunidad para continuar ofreciendo nuevas claves de comprensión de este discurso legitimador. Presentamos, a continuación, un agregado de 'ideas de moda', doctrinas sociales, culturales, económicas y políticas dominantes que, en cada momento, han ido justificando cada reforma y los diferentes conceptos que defendían de educación y ordenación del cambio.

Esta es cuestión, hoy día, se encuentra afortunadamente bien estudiada (Hargreaves y Shirley, 2.012; Hargreaves y Fullan, 2.014; Fullan, 2.002, Apple y Beane, 1.999). En estos momentos contamos con ejes organizadores, de los que nos valemos para continuar nuestra reflexión.

La investigación dibuja un camino secuenciado, seguido por las reformas escolares (si bien, en nuestro País, hemos ido un poco con el 'pie cambiado') que nos ayuda a orientarnos, a poder guiarnos en el mundo de las reformas escolares.

2.1.- Una docencia entusiasta y una mejora escolar desigual e inconsistente

La información más contrastada descubre una *primera 'ola' de reformas y de prácticas educativas de cambio, presididas por el desarrollo de una docencia entusiasta y un comportamiento profesional creativo, autónomo e innovador, aunque desigual e inconsistente.*

Este impulso, que en Europa se manifiesta en los años sesenta y setenta, se corresponde en nuestro país con un periodo de cierta euforia social y profesional, asociada a las lógicas aspiraciones de libertad y de reencontro con la democracia. Las ideas de referencia que en Europa orientaban las reformas escolares se reflejan más tardíamente en nuestro País. Puede observarse su influencia, por ejemplo, en algunas medidas adoptadas la Reforma planteada por la Ley General de Educación ([LGE](#), 1970), en las primeras leyes educativas, de la nueva etapa histórica, como la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares ([LOECE](#), 1.980) y, de alguna manera, en determinadas medidas contempladas en la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación ([LODE](#), 1.985).

Este momento, en nuestro país, coincide con la consolidación de los Movimientos de Renovación Pedagogía (García, 2.013) y, posteriormente, con la aparición y regulación de los Centros de Profesores, en 1.984.

Es un tiempo en el que la *sociedad confía plenamente en el profesorado y en las nuevas formas de desarrollar su profesión*, le otorga gran autonomía y les deja hacer un



poco a su aire. Las instituciones escolares públicas abren sus puertas a las comunidades, las familias... y se inicia un camino prometedor de democratización escolar y de innovación educativa. Toma cuerpo una educación básica más centrada en el niño como aprendiz.

Económicamente España sufría las secuelas de una fuerte crisis económica (la crisis del petróleo del 1.973), algo poco propicio para mantener esa confianza en el profesorado y en los funcionarios públicos. Sin embargo, esta crisis, al principio se mostraba algo más amortiguada en nuestro País que en otros europeos, considerados por la OPEP aliados de Israel. Las doctrinas de referencia que iban declinando en Europa y en los Estados Unidos se seguían manteniendo, de alguna manera, en España.

Contábamos, por entonces, con una mentalización colectiva favorable al cambio de nuestro sistema escolar potenciada por el reciente recuerdo de los generosos beneficios expansionistas de una marea alta de liberalismo internacional que redujo la pobreza y que promovió una fuerte inversión de recursos en el sistema público de educación. Esta mentalidad y el clima de esperanza que se respiraba explican que se mantuviera durante más tiempo, en nuestro País, esa confianza básica en la tarea del docente, mientras en Europa iba surgiendo un cuerpo diferente de ideas.

Pasó el tiempo, las condiciones económicas se siguieron agravando y la crisis del petróleo alcanzó de lleno a España. Estas circunstancias globales, unido al paulatino deterioro de la percepción social de la tarea del profesorado, dio paso a otra fase, otra concepción de las reformas escolares.

En estos últimos momentos se podía constatar como el cambio en las prácticas docentes no era algo generalizado, dependía de las actitudes adoptadas por cada claustro y en cada equipo directivo. Muchos jóvenes profesores pusieron patas arribas algunas escuelas y después huyeron a otras ofertas más prometedoras. Estas circunstancias contribuyeron a la erosión de la confianza en los enseñantes que junto al agravamiento de la crisis económica configuraron la opinión generalizada de que las 'cosas tenían que cambiar'.

2.2.-Los principios liberales comienzan a asumir el liderazgo de las reformas escolares

La situación comentada adoptó carta de naturaleza y una nueva *fase de transición* toma cuerpo. En estos momentos *nuevos presupuestos liberales comienzan a asumir el liderazgo de las reformas escolares*.

Reagan y Thatcher definen un nuevo orden en las relaciones sociales, económicas, laborales... que alcanza a toda Europa, aunque en España, como viene siendo habitual, su repercusión fue algo más tardía. Las dificultades del mercado laboral, el aumento del gasto social que esto exigía y la mejora del sueldo de los funcionarios, orquestada en una fase anterior, comenzaron a fomentar la consideración de que eran gastos excesivos para las arcas públicas.

En este contexto se consideró que la sociedad no podía permitirse dejar al libre albedrío los comportamientos profesionales de los enseñantes y la mejora de los resultados *de un sistema escolar que se mostraba inconsistente*; había que 'atar corto', ordenar y prescribir.

Las regulaciones de las nuevas reformas escolares, comenzaron a diseñar un currículo unificado (al principio con criterios amplios para no ahogar la autonomía de los docentes), a definir la evaluación del rendimiento de los sistemas escolares y a dejar cada vez más espacio al mercado para que ejerciera presión al sistema escolar. Igualmente, empiezan a florecer prescripciones gubernamentales a medida que va creciendo la desconfianza en los docentes.

Nuestro país bajo la influencia, evidente, de las referidas claves internacionales, ocupa el gobierno una fuerza política que se presenta como progresista y promotora de justicia social y que adopta la decisión de provocar una profunda reestructuración escolar. Lidera, entonces, una reforma que sostiene en un Ley Orgánica, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo ([LOGSE](#), 1.990). Una norma que si bien no encaja de pleno en el escenario internacional descrito, sobre todo en sus comienzos, sí va compartiendo en su desarrollo algunos de presupuestos.

Las líneas de referencia de la reforma LOGSE, en alguna medida, fueron cercanas a ese discurso internacional más liberal. Se puede observar esta influencia, por ejemplo, en la prescripción gubernativa y centralizada de la reforma, en la unificación, de hecho, del currículo y su desarrollo, en la declaración y la apuesta por un determinado cuerpo teórico académico de legitimación curricular, en la nueva preocupación por la evaluación de la calidad del sistema escolar, el impulso a la inclusión del mercado libre en el sistema educativo ... Es justo recordar que un gobierno socialista fue quien puso en marcha una activa financiación pública de la escuela privada concertada, con la promulgación de la LODE, una Ley Orgánica socialista. En todas estas decisiones se va produciendo un progresivo deslizamiento al discurso más liberal.

El malestar aun presente por los años de inconsistencia en la implantación y el desarrollo de prácticas pedagógicas renovadas de la fase anterior, el clima económico reinante, contrario a la inversión pública, y una creciente nostalgia por la tradición, demandaban nuevas reformas educativas cada vez más centradas en las referencias liberales.

2.3.- Presión del mercado y regulación

En esta nueva *fase* el discurso neoliberal alcanza su mayor prestigio. Logran el beneplácito de la sociedad las políticas activas de '*palo y zanahoria*', de *presión del mercado y de regulación gubernamental*, de desconfianza activa en el profesorado y de promoción de la competitividad entre centros, de comparativas y ranquin de resultados escolares y de determinación centralizada de estándares de aprendizaje...

En nuestro país, permaneciendo aún el partido socialista en el gobierno, entiende que la reforma LOGSE se le está escapando de las manos, la falta de fondos públicos no les permite financiar los cambios necesarios y, entonces, comienzan a adoptar medidas que consienten cada vez más con los postulados más liberales. En 1.994, por ejemplo, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) publica un documento titulado *Centros educativos y calidad de la Enseñanza*, donde presenta *77 medidas para mejorar la calidad de los centros*. Estas medidas eran sensibles a los nuevos aires que venían de Europa, proponiendo una nueva ordenación de, entre otros ámbitos, la autonomía curricular de los centros docentes, la dirección, gestión, financiación y participación en el gobierno de los centros, la formación del profesorado, la evaluación del sistema educativo y la función inspectora.

En 1.995, en España se sigue profundizando en este nuevo rumbo prescribiendo lo que en principio era solo una propuesta, de tal manera que el gobierno promulga una nueva Ley Orgánica, la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes ([LOPEG](#), 1.995) con un claro afán de ordenación más tecnocrática más propia de un discurso neoliberal, internacionalmente



dominante. Esta deriva ya se asienta definitivamente, cuando en 1.997 se aprueba, siendo Ministra de Educación Esperanza Aguirre, la implantación con carácter experimental del Modelo Europeo de Calidad Total (EFQM).

La subida al poder del Partido Popular legítima efectivamente este discurso neoliberal. Se ponen en marcha los reiterados *debates sobre las enseñanzas de las humanidades*, con un afán claramente centralizador, regulador y de prescripción curricular, culminando su proyecto neoliberal en educación con la promulgación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa ([LOCE](#), 2.002).

En este contexto se inicia la práctica de filtrar públicamente listados de centros ordenados según resultados escolares. Algunas comunidades autónomas fijan incluso listados de contenidos curriculares, estrictamente delimitados, que se someterán a evaluación y que comparados permitirá la aparición de los primeros ranquin de centros.

Uno de los casos paradigmáticos, que ilustra esta política de 'mercado y regulación' aplicada a la reforma escolares, ha sido la Comunidad de Madrid que, en 2.005, establece el listado de aprendizajes considerados 'indispensables' en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas para los diferentes ciclos de la Educación Primaria y, por ley, aprueba un Plan General de evaluación de lo que denomina 'Destrezas Indispensables'³. El Plan establece un procedimiento de evaluación diagnóstica del sistema escolar madrileño, en base a los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas 'ad-hoc', que se aplican al finalizar los cursos de cuarto de Educación Primaria y de segundo de Educación Secundaria Obligatoria.

Esta concepción del cambio escolar ha tenido sus consecuencias en las continuas desavenencias existentes entre profesorado y la administración autonómica. Este formato de prescripción de las reformas escolares afecta profundamente a la actitud profesional de los docentes, socaba la creatividad en el aula, no consigue que se generalicen las escasas mejoras del rendimiento escolar que en algunos casos se han podido conseguir, aleja el tratamiento educativo de determinados contenidos escolares como la educación de las artes, la educación cívica y de la ciudadanía, reglamenta la convivencia como un formulario de derechos y deberes y aleja de los aprendizajes escolares los contenidos más vitales del currículo.

Estas consecuencias sufridas igualmente por otros países proclives al desarrollo de este tipo de políticas de

mercado y de regulación generan bastante descontento y surgen voces y propuestas diferentes que anuncian el paso a otro momento, en la concepción del cambio y la reforma de los sistemas escolares. Se inicia una nueva fase en esta evolución de las ideas sobre las reformas escolares y el cambio en educación.

2.4.- Exigencia, colaboración y apoyo

Liderado por un conjunto de aproximaciones teóricas y propuestas políticas denominadas 'Tercera vía', arranca una nueva fase de reformas escolares.

Esta corriente de 'Tercera Vía' trató de hacer posible el cambio en educación uniendo la exigencia de las regulaciones administrativas con una llamada a la responsabilidad, la colaboración y la creación de redes de apoyo; manifestando, además, el compromiso de las administraciones públicas con el fortalecimiento de este tipo de desarrollo profesional.

En un momento de prometedor ascenso de la economía, las oposiciones programáticas entre derecha e izquierda se arrinconan a favor de una política más pragmática, que en Europa se asocia a los planteamientos políticos de Tony Blair y del Canciller Gerhard Schröder y en España encuentra eco en algunos de los postulados del Partido Socialista y de su Secretario General, en ese momento, José Luis Rodríguez Zapatero, quien asumiría la Presidencia del Gobierno en 2.004.

La definición teórica de esta línea de pensamiento y acción corre a cargo de Anthony Giddens. En educación, esta corriente, supone la superación de los planteamientos más burocráticos de gestión, el abandono de la feroz competencia entre centros y la construcción de toda una serie de combinaciones creativas para las soluciones públicas. Se diseñan nuevos formatos y opciones de gestión que buscan el equilibrio entre las iniciativas que proviniesen de los gobiernos y las que surgen de la práctica profesional, de la ciudadanía y de las organizaciones sociales.

La 'Tercera vía' trata de conjugar el apoyo a la formación de redes de docentes y el ejercicio de la presión a los centros y al profesorado, resultado de la divulgación de los rendimientos académicos obtenidos en la aplicación de pruebas estandarizadas de aprendizajes escolares.

A esta fase corresponde la reforma contemplada por la Ley Orgánica de Educación ([LOE](#), 2.006) y el intento de estabilidad legislativa emprendido por el Ministro Gabilondo con el 'Pacto político y social por la educación'⁴.

La preocupación fundamental es la de poder afrontar con plenitud y éxito la formación de la ciudadanía en y para una sociedad del conocimiento. Para lograrlo, consi-

³ ORDEN 5420-01/2005, de 18 de octubre, del Consejero de Educación, por el que se aprueba el Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables.
<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=filename%3DOrden+5420-01-2005.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352817861028&ssbinary=true>, consultado el 21 de junio de 2014.

⁴ PACTO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. MEC. (2010)
http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/201004/22/sociedad/20100422elpepusoc_1_Pes_PDF.pdf, consultado el 21 de junio de 2014.

deraba que es preciso equilibrar el ejercicio del control desde arriba, con una respetuosa incentivación desde abajo, y con un complejo apoyo lateral desde los profesionales y con los profesionales que aseguren una formación continua, actualizada e innovadora. El intento consistía en unir el compromiso de la administración en la gestión de lo público con la participación de la sociedad civil.

A lo largo de este segundo apartado hemos ido situando, en el contexto de las ideas dominantes, las distintas iniciativas de cambio que pretendían cada una de las reformas promovidas en nuestro País, en los últimos tiempos. El propósito que nos ha guiado ha sido contribuir a una comprensión compleja de las reformas escolares con la incorporación de un nuevo vector en el análisis de los distintos discursos de legitimación.

Nos queda aún pendiente llevar a cabo algunas reflexiones analíticas sobre la contextualización, de la reforma LOMCE, en el conjunto de ideas dominantes en los momentos actuales, además de situarla en el continuo de las reformas escolares de nuestro País. La cierta especificidad de estos comentarios, por razones de falta aún de perspectiva, nos aconseja tratarlo en un apartado 'ad-hoc' que abordamos a continuación.

3.- Todo tiempo pasado fue mejor

Los planteamientos de la 'Tercera vía' no han tenido un desarrollo semejante en los distintos países de nuestro entorno cultural, ni dentro de cada país una evolución continuada y coherente.

Encontrándonos en un periodo de fuerte crisis económica, de indignación ciudadana y de políticas neoliberales, que tratan de imponer sus agendas de recortes y de privatización, las reformas escolares imperantes se sitúan, a grandes rasgos, en dos posiciones no excluyentes: 1.- La vuelta al pasado, el regreso a las políticas de 'palo y zanahoria', o dicho de otra manera, como lo hemos enunciando nosotros, de vuelta de tuerca a la

presión del mercado y la regulación, y 2.- La definición de una nueva ortodoxia de sustento neoliberal.

Ambas posiciones conforman un continuo dentro del dogma de las reformas neoliberales. Este continuo de enfoques comparte, respecto de los postulados de la 'Tercera vía', una desviación significativa. Se apuesta por una serie de distracciones de lo que, a nuestro juicio, consideramos el genuino norte de un sistema educativo "recobrar sus propósitos morales de involucrar e inspirar a los estudiantes" (Hargreaves y Shirley, 2.012: 81)

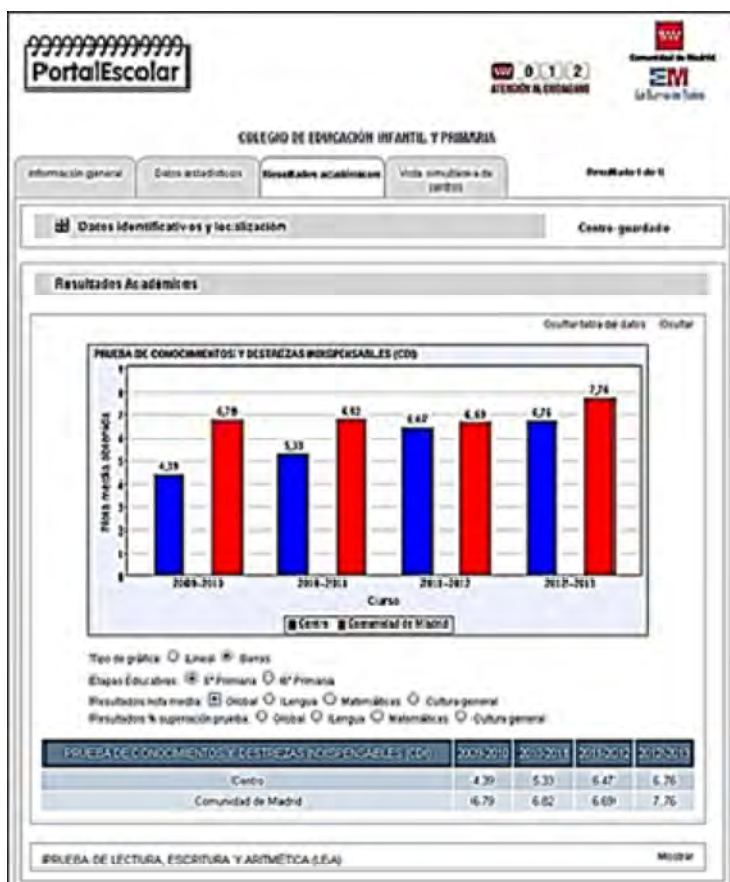
Sea una u otra la posición adoptada, consideran que

hay que modificar todo aquello que pueda ser contrario a las reglas del mercado. Apuestan lógicamente por una fuerte comparación de rendimientos, los ranking y la rendición de cuentas. Se apuesta por un cierto puritanismo autárquico en los procedimientos de gestión y en el conservador e incluso envejecido plan de contenidos curriculares. Basta con leer, a este respecto, el [Decreto](#) por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria.

Esta última fase de las reformas escolares entiende que las comparaciones, el análisis de datos, las gráficas y las hojas de cálculo lo pueden explicar y solucionar casi todo. Obviamente, esta

concepción ha significado, en la práctica, una cierta marginación de los criterios morales y de las prácticas docentes contextualizadas. Se supone que la estandarización de los contenidos y la medida y difusión de los logros de los centros es garantía de la calidad del sistema.

En este marco, la enseñanza se reduce, en demasiadas ocasiones, al entrenamiento de lo que puede ser objeto de medida y pasan a segundo lugar otras competencias curriculares esenciales. Una mirada al articulado de la LOMCE, cuando hace referencia a las llamadas asignaturas en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, así como la consulta de los Reales Decretos de Currículo, puede ser un ejercicio verdaderamente ilustrativo de lo que supone esta última fase de la evolución de las refor-



Aplicación disponible en la web de la Comunidad de Madrid para consulta y comparación pública de los resultados académicos obtenidos por los centros en la aplicación de la Prueba estándar de Contenidos y Destrezas Indispensables.

mas escolares que hemos denominado: *'Todo tiempo pasado fue mejor'*

A este respecto, podemos estar de acuerdo en que los datos de rendimiento son necesarios; nos alertan de las disfunciones y necesidades de mejora de nuestro sistema escolar. Pero de ahí a tomarlos como referencia privilegiada para la toma de decisiones: solicitud de plaza escolar, búsqueda de destino docente, calificación de los centros en los medios de difusión masiva... nos parece, por lo menos, atrevido.

Elevar, de hecho, una información parcial y sesgada a la categoría de calificación global y única del funcionamiento de un centro, es una práctica, en alguna medida, irresponsable. Las realidades institucionales son bastantes caóticas y los datos estadísticos necesitan combinarse con juicios profesionales, observaciones y análisis generados en el seno de culturas organizativas que, en algunos casos, como en las de los docentes, se encuentran suficientemente estudiadas por sus implicaciones en la promoción y desarrollo de los cambios escolares.

4.- No perdamos el norte

La *tercera vía* aplicada a las reformas escolares hace gala de equilibrio entre responsabilidad y compromiso, presión y apoyo, competitividad e impulso de las redes profesionales de colaboración, evaluación de los rendimientos escolares y reconocimiento del valor social de la docencia... A nuestro criterio, este enfoque supone una cierta evolución en la sucesión de las reformas de nuestro País.

La ortodoxia actual (sustentada en nuestro País por la reforma LOMCE) no ha optado, sin embargo, por profundizar en esta vía, insiste en la revalorización de los postulados de la economía de mercado, la vuelta a los contenidos académicos más tradicionales, la promoción y el fortalecimiento de las evaluaciones de rendimiento y los juicios de calificación a corto plazo... etc. Este dogma se posiciona de manera opuesta a las conclusiones de la investigación más contrastada sobre los procesos de reforma escolar.

Algunos de los estudios de más incidencia sobre innovación, cambio y mejora escolar apuntan graves limitaciones para esta concepción de los cambios escolares y, en ese sentido, estamos de acuerdo con la afirmación de Andy Hargreaves y Dennis Shirley.

"Llena tu escuela con profesores que sólo piensan en mejorar los resultados de los exámenes y acabarás sin tener una organización de la enseñanza y aprendizaje, tendrás, más bien, una arraigada distracción de las tareas educativas más importantes en un escenario diverso" (2.012: 57).

Otra de las limitaciones que observamos en este enfoque tiene que ver con la forma de abordar la mejora y la innovación en los sistemas escolares. Las evaluaciones de rendimiento, por ejemplo, necesitan otro planteamiento, a nuestro juicio, que contribuya al desarrollo de un análisis serio y singularizado de cada centro, en su

contexto y realidad organizativa y cultural. La actual posición neoliberal, de la Troika y del Gobierno español, propicia, sin embargo, juicios de opinión atropellados, descalificadores y muy poco matizados. En las descalificaciones, por ejemplo, se hace uso, con demasiada frecuencia, de una práctica habitual de las administraciones de 'echar balones fuera' y de plantear medidas simples, generalistas y estándar de corto plazo y de más corto recorrido.

La *tercera vía* supuso una cierta evolución en la implantación de las reformas escolares, pero no consiguió algunas de las pretensiones iniciales. No logró, por ejemplo, incorporar la pasión, el compromiso y la ética en la enseñanza y en las relaciones escolares. Tampoco pudo integrar la innovación, la flexibilidad organizativa y curricular en la vida de los centros y en las tareas de las aulas; así como, la aceptación plena de la diferencia y la diversidad... No supo elaborar, debatir, consensuar y aprobar aquellos básicos curriculares que asegurasen la inserción plena de nuestros estudiantes en la sociedad del conocimiento.

Seguimos necesitando, por tanto, de reformas escolares y propuestas de cambio, pero consensuadas y evolucionadas de acuerdo con los resultados de la investigación sobre experiencias de éxito.

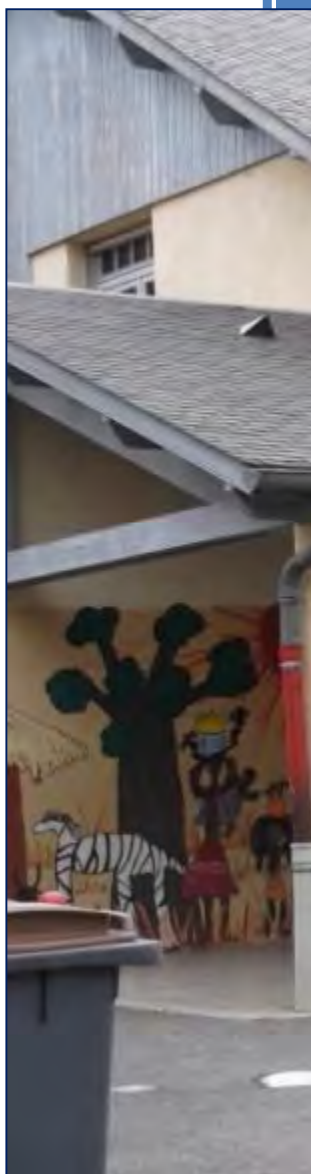
En este camino lo que no debemos perder es el norte. Nuestros esfuerzos de cambio deben dirigirse a la construcción colectiva (desde el consenso político, social y ciudadano) de una serie de medidas de cuidado sobre algunos elementos valiosos de todo sistema escolar: una escuela inclusiva sin restricciones, la responsabilidad y la ética en el comportamiento del profesorado, el compromiso político y profesional con lo público, la incorporación de los estudiantes en su propio aprendizaje y la confianza plena en su capacidad para aprender⁵.

Este deseo que acabamos de enunciar, no es un sueño; contamos con algunas referencias articuladas y viables, elaboradas por la investigación y recogidas a partir del análisis de las prácticas docentes mejor valoradas. Estas orientaciones, dado su nivel elaboración, nos auguran un camino plausible y prometedor.

⁵ A este respecto aconsejo la lectura de un artículo publicado reciente en el *Huffington Post* y escrito por un director escolar americano. *Reforma Educativa: Un espejismo Nacional*. http://www.huffingtonpost.com/steve-nelson/education-reform-a-nation_b_5511589.html?ncid=fbklnkushpmg00000020

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ainscow, M. (2005) Developing Inclusive Education Systems: What Are The Levers For Change? [Desarrollar sistemas de educación inclusiva: ¿cuáles son los factores del cambio?]. *Journal of Educational Change*, vol. 6, nº 2, págs. 109-124. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-1298-4#page-1>, consultado el 10/06/14.
- Apple, M. (1997) Política educativa y programa conservador en Estados Unidos. *Revista de Educación*, nº 313, pp. 179-198. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130900461.pdf?documentId=0901e72b81272c16>, consultado el 10/06/14.
- Apple, M.W. y James A.B. (1999) Escuelas democráticas, Madrid, Morata. <http://www.edmorata.es/libros/escuelas-democraticas>, consultado el 10/06/14.
- Castañó, C., Iglesias, C., Mañas, E. y Sánchez-Herrero, M. (1999) *Diferencia o discriminación*. Consejo Económico y Social. Colección Estudios n. 73. Madrid.
- Castro, P., M. Martínez, R. *Indicadores de Calidad Para La Atención A La Diversidad Del Alumnado de Educación secundaria*. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-IndicadoresDeCalidadParaLaAtencionAlaDiversidadDel-2547354.pdf>, consultado el 10/06/14.
- Carpintero, O. (2014) Ante la reforma fiscal que prepara el gobierno: llamamiento urgente. <http://www.attacmadrid.org/?p=11281>, consultado el 10/06/14.
- Decreto 22/2.007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación. Primaria http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_primaria_madrid.pdf, consultado el 10/06/14.
- Escudero, J.M. (2012) Asuntos clave y pendientes para mejorarla educación. (Universidad de Murcia. GI- EIE). ADEME. <http://es.scribd.com/doc/125073039/Juan-M-Escudero-Munoz-2013-Asuntos-clave-y-pendientes-para-mejorarla-educacion>, consultado el 10/06/14.
- Fullan, M. (2002) Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro. <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Rec1.htm>, consultado el 10/06/14.
- García, R.J. (2013) Construir nuevas formas de pensarla educación y su cambio. *XXI Jornadas ADEME: Reformas y cambio en educación en tiempos difíciles*. <http://ademeblog.wordpress.com/%E2%96%BA-construir-nuevas-formas-de-pensar-la-educacion-y-su-cambio/>, consultado el 10/06/14.
- Grañeras, M. (Coord.) (2011) *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. MEC. Comisión Europea. Madrid. http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones%20de%20C3%A9xit%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf, consultado el 10/06/14.
- Guamán (2012) La reforma laboral o la precarización de los precarios: algunos apuntes sobre el triunfo de la barbarie. <http://rebellion.org/noticia.php?id=144822>, consultado el 10/06/14.
- Hargreaves A. y Shirley D. (2012) La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo. Ediciones Octaedro, S.L. <http://www.octaedro.com/downloadf.asp?m=10228.pdf>, consultado el 10/06/14.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014) *Capital profesional*. Morata. <http://www.edmorata.es/libros/capital-profesional>, consultado el 10/06/14.
- Imbernón, F. (2012) ¡Levántate y quéjate, educación! Un año de gobierno del Partido Popular y de recortes educativos. O cómo hundir la educación pública https://docs.google.com/file/d/0B0REJ_pslMnUMGNyaFA4X2kwaig/edit, consultado el 10/06/14.
- Nóvoa, A. (2009) "Educación 2021: para una historia del futuro". *Revista iberoamericana de educación*. N.º 49 (2009), pp. 181-199. <http://www.rieoei.org/rie49a07.htm>, consultado el 10/06/14.



Del indicador al estándar. La mejora de la calidad educativa

Silvia M^a Mellado Cruz

Inspectora del Servicio Provincial de Educación de Teruel

¿Cómo hemos llegado hasta aquí?

Nos enfrentamos a desafíos sin precedentes en la historia de la humanidad. La imprevisibilidad de los acontecimientos y avances, la gran diversidad social, el entorno global, la capacidad de elección, los nuevos sistemas de valores sociales, las formas de relación y comunicación, entre otros, han propiciado nuevos desafíos sociales producidos a tiempo real. La inmediatez es una de las características más sobresaliente de nuestra sociedad. La tecnología ha favorecido que todo transcurra a gran velocidad y ha facilitado que seamos testigos de lo que sucede en cualquier parte del mundo. Eventos deportivos, atentados, guerras, espectáculos de masas, exhibiciones personales... forman parte de una gran masa informativa que debemos digerir cotidianamente para transformarla en conocimiento. Además de la inmediatez, el volumen y acceso a la información señala otra de las grandes características diferenciadoras de nuestra época. En este contexto resulta evidente que los ciudadanos del siglo XXI tienen otras necesidades de adaptación que los del siglo XX y la educación es el principal recurso que debe contribuir a satisfacerlas.

El modelo educativo actual, concebido en el siglo XIX, ha respondido a nuestras demandas y carencias educativas durante muchos años pero desde hace algún tiempo se abren grietas por su escasa capacidad de enfrentarse a las exigencias de esta nueva sociedad del conocimiento. El interés por adaptar la educación en España ha sido claro si nos detenemos a analizar la gran cantidad de Leyes educativas que lo han intentado, otros muchos países nos preceden en este empeño con años de reflexión y puesta en práctica (En 1998, la «Basic Education Act» en sus 24 páginas, fijó los principios y reglas que rigen la educación fundamental en Finlandia que fue lo suficientemente flexible para que hoy siga vigente). También en el Consejo y la Comisión Europea se comenzó a trabajar sobre los fundamentos de la educación y en el informe conjunto presentado en el 2004 llamado «Educación y Formación 2010» se acordó la necesidad de garantizar que todos los ciudadanos poseyeran una serie de competencias necesarias para la vida en la sociedad Europea. Este documento promovió y facilitó la reforma y sugirió el desarrollo de referencias y principios europeos comunes dando prioridad al marco de competencias clave que llegó a la educación Española con la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Estas competencias se conside-

ran esenciales para el bienestar de las sociedades, el crecimiento económico y la innovación.

La llegada de las competencias a todos los niveles educativos ha tenido un gran impacto, aunque, dado que provienen del mundo laboral es en niveles como la Formación Profesional donde su trabajo se ha asimilado y adaptado más fácilmente. En los demás niveles educativos, por su carácter complejo, el desarrollo de las mismas se encuentra en una fase inicial debido a que aunque a nivel teórico- técnico se tiene multitud de estilos de trabajo, existe una brecha entre la teoría, la interpretación de la misma y la complejidad de su tratamiento práctico y eficaz en las aulas.

La llegada del estándar

Con la llegada de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre y la normativa que la desarrolla, entre ella el Real Decreto 126/2014 que establece el Currículo Básico para Educación Primaria, España opta por una interpretación del trabajo por competencias basado en estándares de aprendizaje evaluables haciendo un listado de los mismos relacionados con contenidos que se deben poseer al finalizar la etapa. El estándar es el nuevo elemento curricular que eclipsa a los ya existían (objetivos, contenidos, criterios de evaluación...).

La Orden de currículo de Aragón (Orden de 16 de junio de 2014) define estándar de aprendizaje evaluable como: *“especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura (...)”*. Es decir, por estándares nos referimos a la especificación del nivel que debe mostrarse para considerar que el alumno posee la competencia. Se extraen de los criterios de evaluación que se hayan considerado importantes para la constatación del nivel competencial. Para Jornet y González Susch (2009) los estándares sirven como nexo de unión entre un concepto de calidad (cualitativo) acerca de las competencias y la medida (cuantitativa) o evidencia (cualitativa, cuasi-cuantitativa o cuantitativa) que se haya observado como resultado de aprendizaje.

Para aclarar más el termino si cabe, los estándares definen los parámetros de lo que los alumnos (todos) pueden y deben saber y hacer en cada una de las áreas, son por lo tanto el marco de referencia para la actuación de los docentes y para que las familias y la sociedad en

general pueda solicitar rendición de cuentas sobre los resultados alcanzados.

Aclarado el concepto de estándar podemos constatar la dificultad metodológica que existe en la determinación de los mismos. Deben estar presentes en todos los puntos del proceso desde el diseño y planificación, tienen que aportar evidencias para interpretar los resultados, pasando por la adecuación a las formas y los procesos de enseñanza aprendizaje a los mismos. Esta dificultad viene solventada por

el Ministerio y las Comunidades Autónomas ya que en el RD 126/2014 anteriormente citado se determinan para toda la etapa de primaria y la Orden de currículo de Aragón de 16 de junio los desglosa por cursos, por lo que los docentes no tendrán que utilizar su tiempo en determinarlos tal y como ocurría con otros elementos curriculares hasta el

momento; "sólo" tendrá que llevarlos a la práctica.

Entre estos estándares nos podemos encontrar de dos tipos: de contenido y de desempeño (Shepard, Hanaway y Baker, 2009)

Mientras que los primeros se refieren al conocimiento y las habilidades que los alumnos deben adquirir en una área particular por ejemplo: "*Identifica los números romanos aplicando el conocimiento a la comprensión de dataciones*" o como "*Calcula el área y el perímetro de: rectángulo, cuadrado, triángulo*", (Orden de currículo de 16 de junio de Aragón); los de desempeño forman ejemplos concretos y definiciones explícitas de lo que los estudiantes tienen que saber y ser capaces de hacer para demostrar su pericia en las habilidades y el conocimiento que se señalan en los estándares de contenido: "*Planifica el proceso de trabajo con preguntas adecuadas: ¿qué quiero averiguar? ¿Qué tengo? ¿Qué busco? ¿Cómo lo puedo hacer? ¿No me he equivocado al hacerlo?, ¿la solución es adecuada?, ¿cómo se puede comprobar?...*" (Orden de currículo de 16 de junio de Aragón)

Para determinar si los alumnos logran el nivel marcado, es necesario diseñar instrumentos de evaluación acordes con los estándares. La tradición educativa situa-

ba a los contenidos en esta función, la innovación en la educación Española es la inclusión de este nuevo elemento, pero ¿podemos decir que realmente es algo nuevo?

Camuflado en una aparente novedad nos encontramos con una concepción de fondo que ya se venía usando hace tiempo. Veamos ejemplos sobre el nivel exigido en diferentes épocas con distintas leyes educativas en España:

	Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria. 1953	Nuevos Cuestionarios de la Enseñanza Primaria. 1965	Orden de 25 de noviembre por la que se regulan las enseñanzas de Ciclo Superior de la EGB. 1982	RD 126/2014 y Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. 2014.
12 años	<i>Múltiplos y divisores de un número. Repaso y ampliación de la divisibilidad. Ejercicios y problemas.</i>	<i>Adquisiciones: Divisibilidad máximo común divisor y mínimo común múltiplo.</i>	<i>Calcular el máximo común divisor y el mínimo común múltiplo de dos o tres números.</i>	<i>Calcula el m.c.m. y el m.c.d.</i>
10 años	<i>Práctica y ejercicios de lectura reflexiva, enseñando a pensar sobre el contenido de lo que se lee, comentándolo, criticándolo comprendiéndolo.</i>		<i>Leer silenciosamente y sin articulación labial un texto de unas 200 palabras, adecuado al nivel, con argumento claramente definido. Explicar las ideas esenciales (explícitas e implícitas) y las relaciones entre ellas, haciendo un resumen y contestando a un cuestionario (oralmente o por escrito).</i>	<i>Realiza lecturas en silencio comprendiendo los textos leídos (resúme, extrae, y opina).</i>

Existen diferentes enfoques del trabajo por competencias con ejemplos como el de Finlandia, o más recientemente Canadá, Reino Unido, Australia, que han ido eliminando el sistema de estandarización tal y como la vamos a conocer en España, pero entonces ¿por qué España opta por esta vía?

Ante la necesidad patente de un cambio educativo se podía optar por diferentes opciones:

La primera posibilidad, pasaría por una reorganización consensuada de sistema, implicando a toda la sociedad para evolucionar desde el actual, que ha dado muy buenos resultados durante más de un siglo, hasta otro quizá muy diferente pero que haga que se pueda lidiar con la complejidad, diversidad y velocidad de los cambios, que implique a toda la sociedad y agentes educativos, un sistema lo suficientemente flexible para que se adapte a las circunstancias que se vayan produciendo y sea duradero. Otra solución posible era que el ante esta complejidad y diversidad se respondiera tratando de controlar todo. La estandarización controla desde el comienzo del proceso hasta los resultados, se trata de una trazabilidad del proceso educativo. Esta posibilidad lleva implícito el temor al cambio y la desconfianza hacia los actores



educativos pero es una opción conocida por la generación que ahora diseña, elabora y solicita la estandarización y sobre todo porque ante la incertidumbre de lo desconocido la tendencia es a buscar la seguridad de lo conocido. Efectivamente, la que tenía más puntos para triunfar era la segunda opción.

En esta sociedad donde la creatividad, el trabajo en equipo, la flexibilidad para afrontar situaciones nuevas, son más necesarios que nunca, hemos optado por la estandarización escolar y su consiguiente rigidez y esto a mi modo de ver está exactamente en las antípodas de las exigencias educativas actuales. La LOE (2/2006) modificada por la LOMCE 8/2013 dice en su preámbulo que *"Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual. Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación, se están planteando ese objetivo. España no puede en modo alguno constituir una excepción"*, sin embargo la reforma actual desde el momento que plantea un currículo rígido y cerrado para todo el alumnado, sin atender a características ni contextos particulares atenta contra la equidad y desatiende las necesidades educativas señaladas anteriormente, por ello afirmo que desde este punto de vista, la estandarización es justo lo contrario a lo que necesitamos.

El currículo basado en estándares evaluables implantado de forma similar en algunos países ha fracasado en su objetivo de mejorar el rendimiento del alumno y el aprendizaje a lo largo del tiempo. Que todo el alumnado se someta a una educación basada en estándares iguales supone que el alumno es homogéneo y lo uniformiza, dejando un currículo poco creativo y prácticamente cerrado, que como hemos visto, en esencia difiere poco de

aquellos programas renovados de los 80 o incluso se sitúa por detrás en apertura de los Cuestionarios Nacionales del año 53. Donde parece promoverse la autonomía de las escuelas y de los docentes, en realidad se disfraza el sometimiento a los estándares que organizan el servicio educativo. Hemos recreado la educación de hace medio siglo.

Pero por si fuera poco asistimos a cierta obstinación internacional por conseguir mejorar los resultados del alumnado definido por notas alcanzadas tras aplicar pruebas estándar que miden ciertas competencias. Esta obsesión ha relegado a algunas competencias (las que no se miden) a competencias de "segunda" aun cuando las recomendaciones europeas hablan de 8 como básicas o clave, todas.

Hecho que confirma esta idea es el caso de la comunidad de Aragón donde para la promoción de un alumnado de un curso al siguiente se tendrán en cuenta especialmente las competencias que evalúa PISA. No se tiene en cuenta en estas pruebas que los alumnos, en su diversidad, necesitan tener la oportunidad y la esperanza de desarrollar todo tipo de capacidades, todo tipo de competencias y esto pasa por no hacer distinción de unas sobre otras.

Por primera vez en la historia de la educación se diseña una normativa por y para la mejora de los resultados en pruebas estandarizadas dando por buenas las suposiciones en las que se basa ese interés: Los profesores enseñarán mejor a los alumnos si se les dice exactamente qué enseñar y qué se les va a evaluar, los alumnos aprenderán más si se aplican pruebas, las pruebas miden el conocimiento y tienen carácter predictor y supone también que estas pruebas miden la calidad educativa. Pero estos supuestos no son comprobables, la correlación es escasa, hecho demostrado por los resultados de ciertos países en las pruebas y su calidad de sistema educativo¹. No se puede extrapolar un resultado de un alumno en una prueba estandarizada para resolver situaciones descontextualizadas a una valoración de la calidad de la educación, ni pueden predecir el futuro de los alumnos. De hecho, la historia de la educación nos ha demostrado que la mejor predicción del éxito futuro de los alumnos son las notas puestas por sus docentes.

Ahora sí, hablemos de mejora de la calidad educativa

El RD de enseñanzas mínimas y la Orden de currículo aragonés para enseñanza primaria se encuentran lejos

¹ Corea y China son claros ejemplos, ver McKinsey report 2007 o "Depressed students in South Korea, We don't need quit so much education" 2011

de propiciar un necesario cambio educativo que cristalice en las aulas. Probablemente mejore los resultados de las pruebas estandarizadas a las que sometemos a nuestros alumnos, por entrenamiento, pero ¿mejorando los resultados de las pruebas habremos mejorado la calidad de la educación? ¿Qué relación existe entre el rendimiento académico y la calidad educativa?

Los esfuerzos de las autoridades encargadas de las políticas educativas para descubrir cómo incrementar el rendimiento escolar de los estudiantes sin tener en cuenta su contexto socio económico no han sido exitosos, como tampoco es la relación entre calidad y mejora de resultados en pruebas estandarizadas¹². Después de aproximadamente tres décadas de investigación en países como Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, Australia y más recientemente Latinoamérica no son concluyentes y con frecuencia son contradictorios. Con este marco nos queda al alcance de nuestra mano fijarnos en modelos de éxito educativo como es el caso de Finlandia para poder definir la senda hacia la mejora educativa.

Según Sahlberg (2011), uno de los éxitos del sistema educativo finlandés es que está basado en una confianza mutua, en la que los profesores de los centros tienen una alta cualificación e intentan realizar su trabajo con los mayores niveles de calidad posibles. Los docentes se comprometen con procesos de desarrollo profesional. Existe una cooperación con otros profesores, centro y administración educativa para asegurar que todos los alumnos tengan posibilidades aprender lo necesario para el desarrollo de una vida plena. Este modelo se opone a la orientación actual empleada en muchos países, entre ellos España, en los que se utilizan una gran cantidad de pruebas y tests para controlar el nivel de los alumnos, profesores y centros.

En la misma línea sobre confianza y formación que el citado Sahlberg se manifiestan los profesores españoles según se desprende del informe TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey). Este informe proporciona datos comparables internacionalmente sobre la imagen que tanto docentes como directores tienen acerca de la situación de la enseñanza y el aprendizaje, ambiente escolar, condiciones laborales etc.

El análisis del informe citado, daría para mucho más que las líneas que voy a dedicar, pero extrayendo sus ideas principales podemos vislumbrar el horizonte hacia donde nuestro sistema debería estar caminando de una forma decidida si de verdad se pretende mejorar la calidad educativa y conseguir así que además de mejorar sus resultados los alumnos desarrollen una vida plena.

Necesidades de Formación del profesorado: La formación inicial del profesorado, en demasiadas ocasiones, carece del trabajo en las competencias laborales a

las que se enfrentan los docentes cuando llegan a sus aulas. De un lado tenemos los profesores con mayores niveles de preparación académica que nunca, por otro tenemos el sentimiento de crisis educativa extendido en toda la sociedad. Si a esto sumamos la diversidad social actual, muchos profesores en el aula, sobre todo en algunos niveles, tienen la sensación de que el desastre es total. La sociedad les pide un esfuerzo de integración pero no se acaba de apoyar esa tarea tan compleja.

No sería exagerado afirmar que actualmente, en algunas etapas educativas más que en otras, la mayoría de los profesores aprende su oficio por ensayo-error, bajo la idea consagrada y extendida mediante los propios mecanismos de selección del profesorado de que lo único que necesita alguien para dar clase es dominar profundamente el contenido de la materia que va a enseñar (Hernández y Sancho, 1989). En muchas ocasiones se pretende rellenar la formación inicial con contenidos de Pedagogía o de Psicología poco actualizados e irrelevantes, algunas nociones sobre las escuelas psicológicas y la obligatoria mención al perro de Pavlov, que aunque son una base necesaria, no acaban de ser eficaces para orientar el trabajo cotidiano del profesor en la práctica de la enseñanza.

No podemos seguir aplicando a la nueva enseñanza los parámetros de sistemas pretéritos, algunos de ellos selectivos, de exclusión, sistemas que año tras año expulsaba a los alumnos que planteaban problemas, bien, por dificultades o bien por conducta (Esteve, 1998) por lo tanto, la formación inicial no puede ser la misma que con estos sistemas pasados.

No sólo existen necesidades evidentes de formación inicial, la continua centrada en la mera certificación de horas por asistencia ha resultado claramente ineficaz, necesitamos a profesores centrados en educar. Actualmente algunos rechazan este papel para el cual no han sido ni formados ni seleccionados. Si nuestra pretensión es que las claves metodológicas de la Orden de currículo de Primaria y supongo que la de Secundaria de Aragón que está por venir pasen del mundo del papel a las aulas debemos insistir en una formación inicial, continua, pasando por sistemas de selección del profesorado que incluya las claves pedagógicas necesarias para enfrentarse con las características del aula, la actualización metodológica y la investigación educativa como elementos clave y no sólo o primordialmente con los contenidos de una materia. Si no se ponen los medios necesarios, tendremos que asumir y aceptar la resistencia de ciertos sectores docentes a abandonar el rol de conferenciante en el aula.

Necesidades profesionales: Cuatro de cada cinco profesores en España están de acuerdo o muy de acuerdo en que no se les dan facilidades o incentivos para que participen en actividades de desarrollo profesional, muy por encima del promedio TALIS 2013 (48%).

Relacionado con la necesaria implicación docente es urgente la creación del sistema profesional, también el

¹² Ricardo León Gómez Yepes analiza en su artículo "Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas" detalladamente estas afirmaciones.

retributivo, ligado de alguna manera a su práctica en el aula. En los países de nuestro entorno esto es habitual pero en nuestro país los docentes cuentan para esta promoción con los trienios (la antigüedad) o con los sexenios que están ligados a las horas de formación, se aplique o no se aplique esa formación. Un docente que participe en proyectos de mejora de la actividad didáctica, investigación educativa, proyectos de innovación, que asuma responsabilidades complementarias, que se implique en la mejora continua del rendimiento de los alumnos, etc. tiene la misma catalogación y retribución que un docente que no asuma estas funciones siempre y cuando los dos tengan unos mínimos de horas formativas y antigüedad.

El borrador del Estatuto Básico de la Función Pública Docente presentado en el 2007 y que continúa en un cajón ya había realizado un intento de cambio en este sentido. Este Estatuto proponía una carrera profesional horizontal y otra vertical.

La horizontal se organizaba de una forma voluntaria, evaluable pública, homologable en todo el Estado mediante un sistema de grados en la que se reconocían algunos aspectos tan interesantes como:

- La evaluación positiva voluntaria de la práctica docente.
 - La participación de equipos docentes en proyectos conjuntos de mejora de la actividad didáctica en el aula o en la vida del centro.
 - La participación en proyectos de experimentación o innovación educativa.
 - La acreditación y/o valoración de la formación continua.
 - La asunción de tareas y responsabilidades complementarias.
 - La implicación con la mejora de la enseñanza y del rendimiento de los alumnos.
- (...)

Parece evidente que la idea de la creación de una carrera profesional docente esta en el aire desde hace años pero que se ha priorizado por otro tipo de medidas.

Sería objeto de otro artículo la reflexión sobre si la Inspección Educativa en España está preparada por formación, selección, por actualización pedagógica y experiencia docente para realizar la evaluación necesaria y certificar el nivel profesional docente que se desprendería de aprobarse un borrador del estilo del mencionado.

En relación a la promoción vertical solo destacar la flexibilización de niveles y la pretensión del borrador de acercar la universidad a los docentes y viceversa. Existe una necesidad de que el profesorado de en colegios e institutos estén

íntimamente vinculados e implicados con la formación inicial desarrollada por las universidades para poder nutrirse mutuamente.

Liderazgo y autonomía de centros: Según TALIS 2013 los directores consideran que los centros tienen poca autonomía; más del 40% de los directores en España indica que nunca ha recibido preparación específica para llevar a cabo un liderazgo educativo. Por otro lado el informe de la OCDE (2009) "Mejorar el liderazgo escolar y prácticas educativas de éxito" evidencian que el liderazgo desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares, al influir en la motivación de los docentes, así como en el entorno y ambiente escolares.

La autonomía del centro en su organización, en sus múltiples dimensiones, es una herramienta esencial para conseguir un mayor grado de calidad en educación ya que favorece la adaptación educativa al contexto del centro, tanto a las características de su alumnado como al entorno, pudiendo ofrecer la respuesta educativa más concreta para las necesidades que se den. Ante centros heterogéneos y complejos no pueden funcionar formulas que homogeneizan. Las formulas estándares para todos resultan injustas y segregadoras.

En nuestro sistema educativo se observa poco desarrollo de la autonomía de los centros, la nueva regulación lejos de aumentarla la acota, pero lo que sí que acomete es la formación relativa al ejercicio de la función directiva.

Necesidad de un marco coherente de selección-evaluación del profesorado: Tenemos un sistema de selección de profesorado principalmente en la etapa de Secundaria, basado en la idea de que con conocer ampliamente los contenidos de la materia a impartir ya es suficiente. Se selecciona y se evalúan las capacidades intelectuales dejando en segundo plano los factores pedagógicos y de personalidad, sin embargo sometemos a estos docentes a otro tipo de exigencias profesionales. Por otro lado tenemos un sistema paradójico de pretensiones en infantil y primaria, por un lado escasos requerimientos para acceder a los estudios relacionados con magisterio, por otro los altísimos del desempeño diario en las aulas.

En este contexto cobra especial importancia la selección de los mejores profesionales para la enseñanza,



entre otros, realizando pruebas acordes con las exigencias de la escuela actual. En el ya antiguo informe Wall (1959) encargado por la Unesco, muy diversos autores coincidían en señalar la importancia de algún tipo de pruebas de selección de profesorado teniendo en cuenta otras dimensiones que la puramente intelectual.

Por otro lado, una vez realizada esta selección, la evaluación del profesor y de sus funciones adquiere especial importancia. El informe TALIS 2013 nos muestra que el uso de mecanismos formales de apreciación y evaluación del profesorado es poco frecuente en España. Además, el mismo informe pone en evidencia que los procesos informales de evaluación tampoco son habituales (el 87% de los profesores dice que nunca ha observado clases de otros compañeros ni les ha proporcionado sugerencias y comentarios para mejorar; la mayoría coincide en que el buen rendimiento de compañeros rara vez se reconoce, valora o recompensa.).

La respuesta en los procesos menos formales de evaluación es relativamente sencilla, algo más dificultosa la de mecanismos formales sobre todo en quién y con qué modelo se realiza esta evaluación.

De cada punto que aquí se ha señalado existen muchas ramificaciones que van aparejadas a los mismos, una de ellas que merece ser nombrada es el **de modelo de la Inspección Educativa**. Según Martin Gripenberg, Inspector Emérito y Secretario de Escuelas de Finlandia (2012), es indisoluble el cambio educativo, cambio de rol docente y cambio en la función inspectora: *“Cuando yo empecé a trabajar como inspector en la década ochenta, teníamos que validar el nombramiento de todos los profesores, y examinar minuciosamente el currículo y el plan anual de todos los centros. También controlábamos que los libros de texto fuesen compatibles con las propuestas realizadas por el Gobierno de Educación.” (...) Sin embargo, desde hace algunos años, la administración educativa ha cambiado radicalmente en relación con la inspección y se ha elegido una vía de una autonomía mucho mayor (...). De alguna manera, podemos decir que la inspección tradicional hizo su tarea y necesita desarrollar nuevos ámbitos de trabajo en la actualidad”.*

¿Y mientras tanto, qué hacer? Luces en el túnel

Nos encontramos en una crisis educativa, entre la oscuridad de una formación de escasa practicidad, la exigencia de programaciones poco funcionales, la incertidumbre de la evaluación y la inseguridad que se traslada al docente pero en esta última parte trataré de poner en valor las luces que se van encendiendo iluminando parte del camino mientras se van concretando en acciones las propuestas del apartado anterior.

Fijándonos en países que ya pasaron por ese desierto estandarizador nos preguntamos. ¿Cuál es el cambio de perspectiva por el que apuestan?

- La novedad pasa por situar el aprendizaje por delante del rendimiento, creyendo en que el aprendizaje es el requisito esencial para conseguir todo lo demás.

La clave de este enfoque es que va más allá de la superficialidad de quedarse en los resultados, pasa por dar la oportunidad al alumnado de tomar parte en los niveles más altos de lo que podríamos denominar nueva cultura del conocimiento creativo. El fin del cambio no puede ser únicamente mejorar los resultados en las escuelas, aunque también este; se trata de algo más importante, se trata de preparar a nuestros alumnos para afrontar los retos de una sociedad del conocimiento y desarrollen una vida plena.

- Citando a Casassús (2009) “el pensamiento oficial es que la crisis ocurre porque los profesores no saben hacer su trabajo. Por ello las políticas se orientan a realizar más controles, más presiones, más intervenciones externas, más mediciones y más evaluaciones a los profesores”. ¿Se puede producir un cambio educativo sin la implicación en el mismo de los docentes? ¿Pueden los docentes producir un cambio educativo con la actual normativa?

Uno de los puntos fuertes de la Orden de Currículo aragonés es el peso que otorga a la metodología en las aulas apareciendo tanto en el articulado, en un anexo propio y específicamente en cada una de las áreas. La orden lo tiene claro, la evolución educativa y la mejora de la calidad pasa necesariamente por la metodología. Los posibles artífices de este cambio son los docentes. Es cierto que hay contextos normativos y formativos que ayudan o lo propician frente a otros, pero si esta realidad la vamos construyendo entre todos, nada impedirá que pueda pensarse en un cambio educativo de verdad, en una evaluación realmente útil del y para el alumno, de las escuelas, de los docentes, al fin y al cabo del sistema educativo en general.

- Los docentes se tienen que encontrar para pensar, reflexionar, intercambiar, compartir, en definitiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las clases. Tenemos que continuar construyendo una masa crítica educativa cada vez mayor.
- Debemos ser partícipes de la restitución de la confianza en la profesionalidad y la calidad docente. Como señala el informe TALIS 2013 no existe apenas reconocimiento cuando las cosas se hacen bien, pero se debe ser consciente de la profesionalidad docente, empezar a reconocerla entre compañeros y hacerla valer en su defecto como requisito esencial e indispensable para recuperar la confianza en nosotros y para que se valore la práctica pedagógica habitual.
- ¿Qué hacemos con la obsesión por la estandarización? Podemos corregir tendencia actual promoviendo, apostando e incentivando propuestas educativas diversas que busquen el desarrollo integral de los alumnos. Para ello se tiene que visibilizar y hacer valer componentes esenciales para este desarrollo integral como la educación física, artística, música... y

unido a esto tememos que evitar asociar todo a los rendimientos académicos.

- La evaluación de los aprendizajes es un tema que nos preocupa y se trata de una realidad compleja por ello debemos atender esta complejidad utilizando instrumentos de evaluación amplios, respetuosos de las diferencias en nuestro alumnado y coherentes con una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, acordes con la metodología aplicada en el aula, eligiendo el sentido más amplio de los mínimos (en

Aragón, estándares mínimos) que nos permita la legalidad.

Acabamos con nuestro recorrido por las luces a sabiendas de que estas luces ya han sido encendidas y muchas otras que aquí no he nombrado, son pequeños pasos que hacen camino. Tenemos un horizonte común, la educación de calidad, por muchos tumbos normativos que se sucedan, la llave del cambio también está en nuestro bolsillo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Basic Education Act 628/1998: <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- Casassus, J. (2009): Actuales escenarios educativos: una Mirada desde la democratización de la educación en Otra escuela es posible, la Educación puede cambiar, Documento de Trabajo, Colegio de Profesores de Chile A.G. Santiago, Chile.
- Esteve, J.M. (1996) "La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria". Signos nº 18
- Gripenberg, M. y Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 3, pp. 14 – 24.
- Hernández, F.; Sancho, J.M. (1989). «Para saber más sobre investigación educativa. Cuadernos de Pedagogía, 176.
- Jornet, J.M. y González Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. Estudios sobre Educación, nº 16, págs. 103-123.
- Mc Kinsey Report (2007) "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos" Mc Kinsey company.
- Ministerio de educación nacional (1953): "Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria"; Madrid; Servicio de Publicaciones del M.E.N
- Ministerio de educación nacional (1965): "Nuevos Cuestionarios de la Enseñanza Primaria"; Madrid; Magisterio Español.
- Ministerio de Educación y ciencia (2007). Borrador del Estatuto del Funcionario Docente no Universitario. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) "TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje - Informe español. Madrid. MECD. Disponible en el Boletín de educación nº 33 .
- OECD (2009). Mejorar el liderazgo escolar Herramientas de trabajo. París OECD.
- OECD "TALIS 2013 Results. An International Perspective on teaching and learning. París OECD.
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Recomendación del parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)
- Ricardo León Gómez Yepes. "Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas". Revista Educación y Pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquía. Facultad de Educación, Vol XVI, Nº 38 (enero –abril) 2004. pp 75-89
- Sahlberg, P. (2011). Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland? NY: Teachers College Columbia University
- Shepard, L., Hannaway, J. y Baker, E. (2009). Standards, Assessment and Accountability. Education Policy White Paper. Disponible en: <http://www.naeducation.org>
- VV.AA. (2011) "Depressed students in South Korea. We don't need quite so much education". The Economist 12 de mayo.
- Wall, W. D. (1959). Education et Santé Mentale. Paris: UNESCO

Estándares de aprendizaje evaluables y evaluaciones externas: más jerarquía y menos confianza en los docentes

Urbano Martínez Elena

Inspector del Servicio Provincial de Educación de Teruel

Introducción

La educación es un bien preferente¹ y, por tanto, un servicio público² y como tal exige ser prestado por las administraciones, siendo decisión de estas el modelo de prestación: tipos de centros, etapas educativas del sistema, currículos de cada una de esas etapas, etc. LE GRAND ofrece una clasificación con cuatro modelos para la prestación de los servicios públicos, válido para el servicio público de la educación, que se resumen así:

- El primer modelo es la jerarquía, cuyos medios son el mando y el control, y en el que las unidades con funciones directivas en la organización dictan instrucciones a los subordinados para la prestación del servicio. Una de las versiones del modelo jerárquico es la gestión del rendimiento organizativo mediante objetivos y estándares.
- El segundo de los modelos se basa en la confianza en los profesionales que ejercen su labor en los servicios públicos. En educación, esta opción significa depositar la confianza en los profesionales de la enseñanza (expertos curriculares, directores de centros, profesorado,...) para que gestionen el sistema educativo e implica una mayor autonomía de los centros y de los profesores tanto a nivel organizativo como curricular.
- El tercer modelo es el basado en la elección por

parte del usuario entre los distintos proveedores del servicio. En educación, un ejemplo claro es la decisión de los gobiernos de dar libertad de elección de centros a los padres.

- El cuarto modelo es el basado en la voz de los usuarios, es decir, es un modelo que otorga una gran importancia al grado de satisfacción o de insatisfacción que aquellos muestran con los encargados de proveerles un servicio público. En nuestro caso se basaría, por ejemplo, en la satisfacción que los padres muestran con la educación que reciben sus hijos. Los medios utilizados van desde entrevistas individuales, encuestas masivas, escritos de queja, denuncias, hasta el voto en las urnas. Unas veces la iniciativa parte de los usuarios y otras de los proveedores del servicio público. De un modo u otro, a través de la expresión de sus opiniones y del grado de satisfacción con el servicio recibido, tratan de mejorarlo.

Estos modelos puros son difíciles de encontrar en la realidad; lo normal es que las administraciones opten por modelos mixtos que aúnan enfoques de más de uno de los modelos puros. Por ejemplo, una Administración educativa puede optar por la implantación de un currículo cerrado diseñado por sus unidades superiores de planificación curricular e imponerlo a los centros educativos (modelo jerárquico) y, a la vez, dar libertad total de elección de centro a los padres de los alumnos (modelo de elección), mientras que se deja a los centros (confianza) que hagan encuestas de satisfacción sobre el nivel de satisfacción en la prestación del servicio complementario de comedor con el fin de optimizarlo (voz). Nuestro sistema educativo utiliza enfoques de los cuatro modelos.

En nuestro país vivimos un momento de cambios educativos propiciados por la última reforma de la ley que regula el sistema educativo español. Entre esos cambios se encuentra el cambio curricular, la adaptación de los currículos de las etapas educativas a la nueva norma reguladora, empezando por el correspondiente a la Educación Primaria. Y este cambio curricular ha traído como principal novedad, una vez más,³ el incremento de los

¹ Los bienes preferentes son aquellos bienes que satisfacen las necesidades individuales de un individuo pero también satisfacen las de la sociedad, por ello se consideran preferentes y como tales deben ser tratados por el gobierno, que debe garantizar el acceso de todos a los mismos, independientemente del modelo de prestación. También son bienes que el mercado no puede proveer eficientemente a la vez que la sociedad siente como una necesidad su provisión eficiente. Ejemplos más claros: sanidad y educación.

² En nuestro país, la educación es considerada como un servicio público desde la promulgación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, que en su artículo tercero.- uno decía: "La educación, que a todos los efectos tendrá la consideración de servicio público fundamental, exige a los Centros docentes, a los Profesores a los alumnos la máxima colaboración en la continuidad, dedicación, perfeccionamiento y eficacia en sus correspondientes actividades, con arreglo a las singularidades que comportan las diversas funciones que les atribuye la presente Ley y sus respectivos estatutos."

³ Desde la LOGSE hasta la actual reforma de la LOE por la LOMCE el currículo no ha hecho sino acumular elementos. Así si el artículo 4 de la LOGSE contemplaba como elementos del

elementos curriculares cuyo diseño corresponde a las administraciones, lo cual no deja de ir en contra de la autonomía pedagógica del profesorado, al que se le restan decisiones importantes que venían siendo suyas, como la concreción de los criterios de evaluación. Dicha función la asumen ahora el Ministerio responsable en materia de educación y sus homólogos de las comunidades autónomas con la inclusión de un nuevo elemento curricular: los estándares de aprendizaje evaluables (con las correspondientes evaluaciones externas en tercer y sexto curso de Educación Primaria y en cuarto curso de Educación secundaria obligatoria). La reforma viene impuesta desde arriba, lo cual plantea algunas dudas sobre su eficacia futura.

Partiendo de que el modelo de prestación del servicio público de la educación español es un modelo mixto, se advierte que, al menos en lo curricular, el componente jerárquico y de gestión del rendimiento se ha incrementado, lo mismo que ha disminuido la confianza en los docentes y su autonomía.

¿Qué son los estándares? ¿Por qué se han decidido nuestros gobernantes por la estandarización? ¿Cuáles son sus ventajas y sus inconvenientes? ¿Supone un avance o un retroceso con respecto a lo que se ha venido aplicando desde la promulgación de la LOGSE? ¿Hubiera sido mejor apostar por la formación del profesorado y por darle mayor protagonismo, en lugar de modificar el currículo y las evaluaciones externas?

De estas y otras cuestiones va a tratar este artículo.

¿Qué son los estándares?

Según J. CASASSUS, "los estándares son construcciones (constructos teóricos) de referencia que nos son útiles para llevar adelante acciones en un ámbito determinado. Estos constructos son elaborados y acordados entre personas con el conocimiento y autoridad para hacerlo. Son informaciones sistematizadas y disponibles que nos dan una sensación de seguridad en nuestro accionar cotidiano, en el sentido de que tenemos confianza de que lo que esperamos que vaya a ocurrir, efectivamente ocurrirá."⁴

Una propiedad fundamental de los estándares es su vinculación con la práctica de la materia estandarizada pues lo que se busca con ellos es identificar y generar acciones, actividades, que certifiquen que se ha alcanzado lo que se pretendía (el objetivo del que partían, en nuestro caso criterio de evaluación que concretan). Con ello generan sensación de confianza de que se está traba-

jando y evaluando aquello que se tiene intención de conseguir.

Los requisitos que deben cumplir los estándares son los que se resumen en la regla SMART (en inglés inteligente): deben ser **específicos**, **medibles**, **alcanzables**, **relevantes** y para un determinado periodo **temporal**. A estos requisitos cabe añadir otro, los estándares deben ser dinámicos, susceptibles de revisiones periódicas para que se ajusten al momento y no queden fijos desde el día de su establecimiento.

El ya citado CASASSUS atribuye a los estándares las siguientes características:

- "Son informaciones para ser utilizadas como referencias.
- Se sitúan en el ámbito de la acción.
- Son sistematizadas por personas autorizadas.
- Nos permiten actuar con mayor seguridad.
- Informan acerca de lo que se espera sea el resultado del proceso, producto o servicio que queremos utilizar.
- Deben estar disponibles públicamente.
- Indican y delimitan responsabilidades.
- Están sujetos a la rendición de cuentas,
- Y son indicadores del nivel de calidad de la cotidianeidad de nuestras vidas."⁵

Estas características hacen que los estándares sean considerados elementos susceptibles de ser usados en la educación y promovidos por aquellos que piensan que el sistema educativo, cada una de sus unidades, debe rendir cuentas de la prestación del servicio, así como que el binomio estándares-evaluación externa es el camino más seguro y corto para mejorar la calidad educativa.

Una definición de estándares más ajustada al campo educativo es la que los define como "referentes, criterios y normas que sirven como guías para identificar en qué situación inicial estamos y, a partir de ello, definir hacia dónde y hasta dónde va a llegar el colectivo escolar, por lo que constituyen insumos para construir la escuela que se quiere tener."⁶

Quienes deciden cuál debe ser el currículo de nuestras escuelas parecen estar convencidos de las bondades de los modelos de estándares y evaluaciones externas y han decidido introducir ese nuevo elemento del currículo que han llamado estándares de aprendizaje evaluables, y que definen como "especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura."⁷ Los requisitos que deben cumplir son:

⁵ Ibidem.

⁶ *Estándares de gestión para la educación básica*. Módulo III. Programa Escuelas de Calidad. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. México, 2010, p. 11.

⁷ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE de 1 de marzo), artículo 2.

currículo objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación; la LOE, en su redacción original del artículo 6, incorporó a los de la norma anterior las competencias básicas; en la redacción vigente, dada por la LOMCE al artículo 6, los elementos del currículo se incrementan con los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.

⁴ CASASSUS, J.: *Estándares en educación: conceptos fundamentales*. Serie Documentos. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. UNESCO, 1997.

- ser observables,
- medibles,
- evaluables, y
- posibilitar la graduación del rendimiento o logro alcanzado por el alumno.

Todo ello para “contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.”⁸

Es decir, se introducen los estándares de aprendizaje evaluables y se hace con la intención de que se constituyan en guías de la práctica docente, sustituyendo en ese papel a las competencias (de cuyo grado de adquisición son referentes evaluadores), que quedan en un segundo plano, y eliminando a los docentes como agentes decisores de los aprendizajes que necesitan sus alumnos. Los profesores ya no tienen la necesidad de plantearse si los alumnos han conseguido el grado de consecución de las competencias, pues les basta con saber que superan los estándares. Y si los profesores ya no tienen nada que decir sobre cuáles son esos aprendizajes, qué decir del resto de agentes de la comunidad educativa: nadie les ha preguntado sobre los estándares de aprendizaje evaluables. Además, se incluyen evaluaciones externas de fin de etapa en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria.

Los motivos que han llevado a la estandarización del currículo y la inclusión de las evaluaciones externas y por qué el Ministerio de Educación se ha decidido por este modelo residen en la fe en que con unos y con otras nuestro país mejorará sus resultados en PISA, visto lo sucedido en otros países⁹. Pero sobre las ventajas y los inconvenientes de los sistemas de currículo basados en el establecimiento de estándares las posturas son diversas.

Motivos de la estandarización. Ventajas e inconvenientes

La preocupación por los resultados que obtienen los alumnos es un tema de constante en todos los sistemas educativos. Nuestro país no es una excepción y desde 1990 son ya cuatro las leyes que se han promulgado al efecto de regular el sistema educativo, con sus consiguientes cambios en las políticas curriculares.

⁸ Ibídem.

⁹ Prueba de la fe en las evaluaciones externas es este extracto del Preámbulo de la LOMCE: “Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo. Veinte países de la OCDE realizan a sus alumnos y alumnas pruebas de esta naturaleza y las evidencias indican que su implantación tiene un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora de acuerdo con los criterios de PISA.”



Con ocasión de la última reforma introducida por la LOMCE el cambio fundamental ya indicado en la política curricular española es el establecimiento de estándares que definan de manera unívoca y clara las metas de aprendizaje que deberán alcanzar todos los alumnos del sistema, junto con la realización de evaluaciones externas a los ocho, doce y dieciséis años. Este modelo en la política curricular ya ha sido adoptado por países como Finlandia, Canadá, Corea del Sur, Reino Unido y Australia, entre otros, con el pensamiento de que definir de una forma precisa lo que han de aprender los estudiantes es casi un requisito para mejorar la calidad de la educación, junto con las pruebas de evaluación externa. No obstante, algunos de estos países, casos de Finlandia¹⁰ y de Reino Unido entre otros, ya han atenuado la tendencia estandarizadora-evaluadora en busca de alternativas que mejoren su educación. En Reino Unido comprobaron, a través del estudio de la Universidad de Cambridge “Primary Review” “que los resultados del modelo de medición acoplada a estándares no son positivos y que éste generó

¹⁰ Actualmente, el currículo oficial en Finlandia es muy reducido. “El currículo nacional básico actual es un documento más reducido, que reemplazó a cientos de páginas de prescripciones muy específicas por la descripción de un pequeño número de habilidades y conceptos fundamentales para cada grado escolar. (...) No hay pruebas externas estandarizadas para clasificar a los estudiantes o escuelas. Algunas muestras de estudiantes son evaluadas periódicamente por las autoridades de Educación finlandesas, por lo general al final de 2º y 9º grado, para informar las decisiones sobre currículo e inversiones en la escuela. Todas las demás evaluaciones son diseñadas y gestionadas localmente. El currículo nacional básico proporciona a los maestros criterios de evaluación para cada grado y materia y para la evaluación final del progreso del estudiante cada año. Las escuelas luego usan esas directrices para elaborar un conjunto más detallado de resultados de aprendizaje.” DARLING-HAMOOND, L. y L. McCLOSKEY: “Tendencias en la evaluación del logro escolar: la experiencia de cinco países con alto rendimiento educativo”. *Serie Mejores prácticas*, 31.

un estrechamiento del currículo; al mismo tiempo, se encontró que la calidad de las interacciones entre profesores y alumnos, de la cual dependen los aprendizajes, había empeorado y los profesores manejaban menos técnicas metodológicas que veinte años antes¹¹. Fruto de ello ha sido la eliminación de algunas de las evaluaciones externas¹², y la intención de sustituirlas por evaluaciones realizadas por el profesorado.¹³

El establecimiento de estándares de aprendizaje cuenta con partidarios y detractores, y ambos argumentan razonadamente sus posturas.

Quienes defienden los modelos de currículo y evaluaciones con estándares, argumentan:

- En primer lugar, que es la mejor manera de aumentar la información de la oferta educativa a los usuarios. Solo así estos estarán en condiciones de exigir la rendición de cuentas a que todos los centros educativos y el propio sistema en su totalidad están obligados y que va a más desde hace unas décadas. Es decir, es una manera de aumentar la conciencia de responsabilidad de los centros y de los profesores ante los posibles fallos del servicio educativo tales como el fracaso escolar. Además, los estándares se convierten en la base para la evaluación objetiva (concepto equivocado, cuando menos discutible, pues la evaluación educativa nunca es objetiva por cuanto depende de un juicio de valor del evaluador; podrán aproximarse a la objetividad los instrumentos y los procedimientos utilizados, pero nunca la evaluación como tal) y sobre la que fundamentar reclamaciones sobre calificaciones con las que el evaluado

no esté conforme. Esto, a nivel de centro. Lo mismo a escala global: los estándares son la base para exigir cuentas de rendimiento del sistema, por ejemplo, de los malos resultados en pruebas externas como las famosas y parece que muy trascendentes para algunos de PISA.

- En segundo lugar, los estándares de aprendizaje cumplen una función homogeneizadora pues definen lo que se requiere que alcancen todos los alumnos del país para superar una etapa educativa.
- Un tercer argumento a favor es el relacionado con la medición de la calidad. Los estándares son un elemento que permiten concretar el grado de satisfacción de los usuarios del sistema educativo, lo que los convierte en estándares de calidad. Por otro lado, permiten medir el valor agregado o añadido de cada escuela.
- También dicen sus partidarios que los estándares educativos favorecen el desarrollo de metodologías y de recursos didácticos que orienten a una mejor acción educativa.
- Permiten la evaluación de los centros educativos y de los docentes. Una vez establecidos los estándares de aprendizaje evaluables para el conjunto del sistema, es fácil determinar en qué medida cada centro y cada profesor contribuye a su consecución por parte del alumnado. Y, a partir de ese punto, también resulta más fácil proporcionar retroalimentación a unos y otros para fijar las medidas necesarias, así como determinar las consecuencias que los resultados y los directivos determinen, entre las que pueden estar las listas o clasificaciones de centros o la expulsión de la carrera docente de algunos profesionales cuyo rendimiento no sea el debido.
- Además, los defensores de los estándares educativos, ponen como argumento a su favor una supuesta utilidad para mejorar el rendimiento de los alumnos puesto que lo que deben aprender y demostrar que han aprendido está definido claramente desde el primer momento (solo falta que el profesorado añada a qué nivel y con que indicadores de logro para que conozca las posibles calificaciones).

Por todos estos motivos, quienes defienden este modelo llegan a la conclusión de que ese es el camino para mejorar los sistemas educativos.

Por el contrario, quienes se muestran en contra del establecimiento de currículos y pruebas de evaluación con estándares, razonan:

- La estandarización viene impuesta desde las unidades centrales de planificación curricular del Ministerio, es decir, supone la confirmación del poder de la burocracia ministerial sobre el trabajo de los docentes. O sea, supone una (otra) reforma desde arriba.
- La estandarización supone una manera de ver la educación que no tiene en cuenta la realidad de cada centro y de cada alumno, sino que es una opción

¹¹ BELLO, M.: "La acreditación como herramienta que cierre brechas de inequidad en el acceso a una educación de calidad". En IPEBA: *Equidad, acreditación y calidad educativa*. Serie: estudios y experiencias. Lima, 2011, p 23.

¹² "En 2008, El Gobierno eliminó las pruebas para los niños y niñas de trece años porque se dio cuenta de que los exámenes habían ahogado la capacidad de las escuelas de ofrecer experiencias educativas con sentido, de desarrollar la creatividad y, lo que es más importante, de centrarse en las necesidades individuales de cada alumno." GERVER, R.: *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Biblioteca Innovación Educativa, SM, 2012, primera edición, p. 57.

¹³ "En Gales, las pruebas nacionales han sido sustituidas por una evaluación obligatoria que han de realizar los docentes. De modo similar, en Irlanda del Norte el sistema anterior de evaluación en 'etapas clave' (etapas 1 a 3, es decir, para alumnos de 5 a 14 años) ha sido sustituido por una evaluación de los profesores y un informe anual estandarizado. En Inglaterra, las pruebas nacionales al final de la 'etapa clave 3' (14 años) fueron eliminadas en 2008/2009 y serán sustituidas por evaluaciones en el aula revisadas y mejoradas y por informes más frecuentes a los padres. EURYDICE (2010), *Pruebas nacionales de evaluación en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*, p 18. Más información sobre la controversia que generan las evaluaciones nacionales en Reino Unido en p 61.

descontextualizada en la que el currículo es igual para todos. Es decir, quienes defienden esta postura sostienen que los estándares no favorecen la equidad, sino que “al ser estándares comunes, se puede generar una tendencia homogeneizadora desfavorable a la diversidad.”¹⁴

- Los centros educativos llegan a acomodarse a los estándares y las evaluaciones estandarizadas olvidando el verdadero sentido de la educación y de la evaluación, que no es otro que la mejora integral del alumno. En lugar de esto, se antepone que el alumno obtenga buenos resultados en las evaluaciones externas de modo que el centro y el sistema educativo queden en buen lugar. Esto fomenta que las evaluaciones que diseñan los profesores en las aulas traten de aproximarse lo más posible a las que los alumnos afrontarán en las pruebas externas. Probado está que “las pruebas estandarizadas promueven la enseñanza para la prueba y la práctica excesiva de ensayos.”¹⁵ En España el ejemplo parecido lo tenemos con el “efecto selectividad” en la etapa de Bachillerato, que condiciona la enseñanza que los alumnos reciben en dicha etapa en el sentido de que se entrena a los alumnos para aprobar la prueba selectiva. Hay un riesgo evidente de que suceda lo mismo con las evaluaciones externas finales tras el sexto curso de Educación Primaria y el cuarto de ESO, y que en los últimos cursos de cada etapa de la Educación obligatoria la enseñanza se vea condicionada por estas evaluaciones.
- Las evaluaciones externas son evaluaciones que solo tienen carácter sumativo, careciendo del formativo, además de estar alejadas de la realidad del alumno. No aportan un buen diagnóstico de la situación de cada alumno, ni un pronóstico de sus verdaderas posibilidades, ni sirven para reconducir sus procesos de aprendizaje. Su utilidad se reduce a constatar un nivel de logro a partir de los resultados obtenidos en una prueba puntual por los alumnos y, de ahí, inferir la calidad de la educación ofrecida por los centros y por el propio sistema educativo.
- La introducción de estándares parte de una falta de confianza en la profesionalidad de los docentes y de la calidad de su desempeño¹⁶, al menos en el desa-

rollo de una de sus funciones: programar, concretar el diseño curricular para su centro. También en su función evaluadora, al menos en lo que a la evaluación sumativa del alumnado se refiere. Demostrado está que la falta de confianza genera inseguridad y falta de autonomía de los docentes; y al final las expectativas negativas pueden generar, una vez más, resultados negativos.

La siguiente respuesta de ANDY HARGREAVES en una entrevista sirve para resumir las razones más importantes en contra de la estandarización de los currículos escolares. Preguntado sobre su afirmación de que la estandarización va contra la construcción de una escuela democrática, el autor inglés respondió:

Porque la estandarización significa concentración del poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía. Y además en realidad, alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen todos los estándares. La estandarización significa uniformidad en el currículum, un currículum enfocado no en crear conocimiento, sino centrado en contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemáticas y lengua básicas. Lo que los chicos encuentran allí son factores de desconocimiento y unos criterios homogéneos de rendimiento.¹⁷

Parece claro que para los detractores de los estándares tiene que haber otras formas de mejorar la calidad de los sistemas educativos, alternativas que pasen por tratar de conseguir que los centros educativos abandonen la obsesión por los meros resultados y se centren en los procesos educativos y en el desarrollo integral y feliz de cada alumno. Valdría como máxima la siguiente frase de RICHARD GERVER: “No se puede construir un sistema educativo cabal y potente con los resultados numéricos como eje; la calidad reside en el proceso, no en el producto.”¹⁸

Efectos posibles de la estandarización del currículo. Un análisis desde el punto de vista de la Gestión Pública.

Vistos los argumentos a favor y en contra de los estándares es interesante tratar los efectos que el nuevo modelo curricular puede tener en la educación desde una perspectiva de gestión pública de servicios.

El establecimiento de estándares de aprendizaje puede acarrear los problemas que acechan a cualquier sistema de gestión del rendimiento aplicado en la prestación de los servicios públicos. PARRADO¹⁹ ha sintetizado los

¹⁴ CASASSUS, J., op. cit.

¹⁵ ASSESSMENT REFORM GROUP, Reino Unido: “El rol de los profesores en la evaluación del aprendizaje.” *Docencia*, 38, pp. 65-79, p. 73.

¹⁶ Está demostrado que los sistemas basados en la jerarquía o mando y control tienen efectos nocivos sobre la motivación y la moral del personal. Esto se acentúa en el caso de los profesores, profesionales acostumbrados a contar con un alto grado de autonomía y a los que la imposición, desde las unidades centrales de planificación curricular, de los estándares de aprendizaje y de instrucciones para evaluaciones externas les resta parte de su capacidad de decisión, lo cual puede motivar rechazo a su función.

¹⁷ ROMERO, C.: “El cambio Educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves.” *Propuesta educativa*, nº 27, pp. 63-69, p. 65.

¹⁸ GERVER, R.: Op. Cit., p. 57.

¹⁹ PARRADO, S.: *Análisis de Gestión Pública*. Valencia, Tirant Lo Blanc. En prensa.

tres problemas que según HOOD y KELMAN pueden surgir cuando se implanta un sistema de gestión del rendimiento:

El **efecto trinquete**, que hace referencia a la tendencia de las unidades centrales de planificación de utilizar como referencias para establecer las metas de un año o curso (u otro periodo temporal) los resultados obtenidos en el anterior, sin marcha atrás. Sus posibles efectos perversos pueden venir de la obsesión por mejorar los resultados alcanzados en determinados tipos de pruebas sin reparar en si la bondad de las mismas es real. También pueden darse efectos negativos cuando la Administración pide cuentas de los resultados a los centros y les obliga a formular planes de mejora que partan de esos resultados. Existirá la tentación, en algunos actores, de no elevar demasiado los niveles, por miedo a la exigencia futura. Y, en último término, el día en que se consigue el nivel marcado por la Administración ya no hay horizonte al que aspirar, algo muy posible si los estándares de aprendizaje seleccionados son demasiado básicos.

El **efecto umbral**: hace referencia a los efectos de

los estándares únicos (y, por lo tanto, iguales) para todas las unidades que prestan el mismo servicio, en nues-

tro caso la Educación Primaria. Todos los colegios de Educación Primaria (financiados con fondos públicos), independientemente de sus contextos distintos, tienen como meta que los alumnos consigan, al finalizar la etapa, unos estándares de aprendizaje iguales para todos los educandos del país, sin importar su origen, capacidades, etc. Esto puede tener un efecto positivo en aquellos centros educativos en los que los niveles de exigencia y/o lo que se enseña estuvieran por debajo de lo que con la nueva normativa exigen los estándares. Estos centros van a tener una presión sana, un incentivo o una motivación para mejorar los procesos de enseñanza en sus aulas y para mejorar los resultados de su alumnado. Pero, ¿qué ocurre con los centros que ya estaban en un nivel similar al que exigen los estándares de aprendizaje del nuevo currículo oficial o, incluso, en niveles superiores? En estos casos la estandarización va a conducir a una consecuencia perversa: estos centros ya no tienen motivación para la mejora y pueden llegar a sentir que su trabajo anterior (bueno o excelente hasta ahora) es despreciado. En estos centros la implantación de un currículo estandarizado conllevará un deterioro de la situación de partida. En el caso de algunas comunidades autónomas, por ejemplo Aragón, este efecto umbral puede llegar a ser doble:

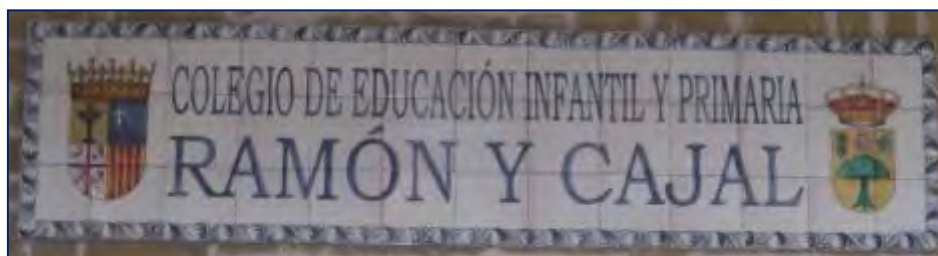
- por una parte, se puede producir el ya descrito, el propio del establecimiento de estándares de aprendizaje iguales para todos, multiplicado por seis

dado que se han estandarizado los aprendizajes de todos los cursos,

- por otro lado, la perversión es mayor debido al establecimiento de unos estándares imprescindibles dentro de los estándares de aprendizaje para aprobar cada una de las áreas del currículo. Estos estándares imprescindibles pueden constituir un motivo razonable para que algunos profesores caigan en la tentación, ante grupos de alumnos complicados, de no dar más nivel que el de los “mínimos”. Junto a esto, también hay que contemplar la posibilidad de que algunos alumnos se sientan desmotivados hacia el esfuerzo de aprender aquello que no es imprescindible (en términos economicistas, permítase la broma, serían alumnos competentes, saben seleccionar lo que realmente vale).

El **efecto de sustitución**: viene determinado por las dimensiones de cantidad y calidad del servicio que se ofrece. La cantidad es más fácil de medir y, en sistemas en los que prima el resultado, lo que no se mide (en nuestro caso lo que no se evalúa y califica objetivamente)

no existe, solo se atiende a aquello que se mide²⁰. En nuestro caso lo que se va a medir es la consecución



por los alumnos de los estándares de aprendizaje evaluables. La propia definición de los estándares de aprendizaje evaluables dice que han de ser medibles y observables. Esto quiere decir que la coyuntura va a favorecer que el profesorado se autoincentive para que sus alumnos aprendan lo que marcan los estándares, reforzado por la tendencia tan de moda de las evaluaciones externas promovidas y realizadas por las Administraciones educativas y que van a tener como referente los estándares de aprendizaje. Esto significa que otras facetas en las que hay consenso general de que deben constituir objeto de la educación de los escolares, tales como la inteligencia emocional, la creatividad, la resolución de conflictos,..., no van a tener la atención debida en los centros. Dicho de otro modo, la estandarización del currículo pone todo el peso en que los alumnos aprueben unas determinadas pruebas de evaluación, lo cual no deja de ser una medida de cantidades: puntos que alcanza el alumno en las pruebas (esperemos que entendidas no solo como exámenes escritos, sino en sentido amplio), calificaciones para

20 Gabriela Mistral, respecto a los estándares en su país, afirma: “lo que no se evalúa estandarizadamente tiende a no existir. El peligro de asignaturas como filosofía, arte y educación física es una realidad.” MISTRAL, G.: “Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito”. *Revista Docencia*, nº 38, agosto 2009, pp. 4-17, p. 6.

aprobar las áreas y para promocionar de curso. Pero deja en el terreno de lo marginal la educación integral de los alumnos. Se mide la cantidad de conocimientos y de puntos obtenidos en las calificaciones, se busca mejorar la calidad de los resultados pero se da la espalda a la verdadera calidad educativa.

Este efecto también puede ser doblemente perverso en algunas comunidades: por seguir con el ejemplo aragonés, además de primar el aprendizaje de los estándares sobre la educación integral, dentro de los estándares, los relacionados con unas determinadas competencias van a estar por encima de los relacionados con el resto de las competencias. Esto es una consecuencia de cómo se ha regulado la promoción de un curso a otro en el artículo 12 de la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 20). El punto 3 del artículo dice:

Para la promoción en los tres primeros cursos de la etapa se atenderá especialmente al grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. En los tres últimos cursos de la etapa, la decisión de promoción considerará preferentemente el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Nada extraño cuando el propio Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su artículo 2.2, tras definir cuáles son las competencias del currículo y ordenar el mandato de diseñar actividades de aprendizaje integradas para su adquisición por el alumno, añade que “se potenciará el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología”. Y coherente con la regulación de la Evaluación final de Educación Primaria del artículo 21.1 de la LOE, en su redacción actual tras las modificaciones introducidas por la LOMCE.²¹

Esto supone una clara invitación a que el profesorado y el alumnado pongan mucho más interés en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (observación y medición) de esas competencias que deben observar, medir y evaluar prioritariamente, y que dejen más de lado el resto de las competencias ahora claves, antes básicas, en nuestra normativa: aprender a aprender, competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales. Esto supone

la sustitución de las competencias que educan y que precisan educarse por las que, demostrado está, son susceptibles de ser meramente entrenadas. Cuando lo que hace falta es un currículo que atienda por igual a todas y cada una de las dimensiones del desarrollo personal; como apuntaba PÉREZ GÓMEZ: “Es necesario cambiar la mirada. No basta con transmitir conocimiento y desarrollar habilidades que en la mayoría de las ocasiones solo sirven para pasar los exámenes. La finalidad de la educación debe ser más holística, útil y relevante: formar competencias de reflexión y actuación racional, eficaz, autónoma y con sentido.”²² A ello hay que sumar que los métodos de enseñanza activa e innovadores pueden verse sustituidos por aquellos otros que ponen el acento en aprobar las pruebas externas. Lejos de avanzar hacia esa educación integral, las directrices evaluadoras y de promoción pueden provocar un paso atrás.

En algunos países el efecto sustitución se ha extendido hasta la formación del profesorado al concentrarse la oferta formativa en aquellas materias y competencias que son objeto de las pruebas de evaluación externa. “Así, en Dinamarca según un estudio llevado a cabo por el Instituto de Evaluación danés en 2002, las materias incluidas en las pruebas para la concesión de certificados de final de la educación obligatoria –y en especial la lengua danesa y las matemáticas– se consideraban más importantes que otras materias, como historia, biología y geografía. Como consecuencia, para los centros resultaba más prioritaria la formación continua de los docentes que impartían las materias incluidas en las pruebas nacionales.”²³

Otra cuestión por resolver desde la perspectiva de la gestión pública es cuál va a ser la utilidad dada a los estándares y evaluaciones por e las administraciones educativas. De acuerdo con PARRADO, los datos obtenidos en un sistema de gestión del rendimiento se pueden emplear con tres fines distintos:

1) Obtener un mejor conocimiento del rendimiento de las organizaciones. En el caso de la educación, el conocimiento de los resultados de los alumnos en las evaluaciones externas facilitará a los centros el diagnóstico de su situación, sus fortalezas y flaquezas para, a partir de ese punto, programar sus planes de mejora. La nueva normativa va más allá y contempla que las administraciones educativas “podrán establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos cuyos resultados sean inferiores a los valores que, a tal objeto, hayan esta-

²¹ 1. Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.

²² PÉREZ GÓMEZ, A.I.: “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción:” En GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) y otros: *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata, S.L., Madrid, 2008, p. 97.

²³ EURYDICE (2010), *Pruebas nacionales de evaluación en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*, p. 60.

blecido.”²⁴ Esto confirma que la implantación de los estándares de aprendizaje evaluables y las evaluaciones externas reguladas por la Ley educativa va a tener consecuencias para los centros. El tiempo dirá cuáles. La mejora de los centros y del propio sistema educativo en conjunto es el fin más común que se da a los resultados en las evaluaciones externas en Europa, independientemente de que tales resultados se publiquen y/o se usen o no en las evaluaciones externas de los centros.²⁵

2) **Fomentar la competencia** mediante listados de clasificaciones de los centros educativos en función de los resultados obtenidos por los alumnos en las evaluaciones externas. El establecimiento de listas de clasificaciones es de uso muy común en algunos países de nuestro entorno como el Reino Unido donde existen rankings de hospitales, universidades, escuelas, etc. Sus partidarios argumentan que estas listas promueven una competencia entre los centros a la hora de prestar el servicio que aumenta su calidad y que la transparencia de las listas permite a los usuarios elegir el centro que mejor presta el servicio o que mejor se ajusta a lo que demandan (en nuestro país, al menos de momento, su elección se queda en la posibilidad de solicitarlo, pero cada día hay más partidarios del *mercado educativo*). De momento, nuestra normativa no permite la libre elección de centros.

En educación esta tendencia clasificadora puede llegar a darse dentro de un mismo centro con listados de profesores cuyos alumnos alcanzan mejores resultados. Aunque no se pretenda, es inevitable este efecto y todos conocemos casos de profesores “*solicitados*” por los padres de los alumnos y de otros que son “*rechazados*” por el hecho de que los alumnos de los primeros obtienen mejores calificaciones que los de los segundos.

Por otra parte, esta finalidad puede ser enfocada también para avergonzar a aquellos centros y profesores cuyo rendimiento esté muy por debajo del esperado.

En caso de darse, el uso de estas listas puede tener efectos positivos tales como la identificación de las mejores prácticas, lo que facilitaría recompensar a los que las protagonizan y su exportación a otros centros que podrían aprender de los primeros. Pero pueden tener también un efecto desmoralizador de considerable calibre en las escuelas cuyos resultados sean bajos y estimen que se deben a factores que no pueden controlar, por ejemplo, la escasez de recursos materiales y personales, algo que sucede en muchos centros del ámbito rural y más en una época marcada por la crisis económica.

3) La tercera finalidad es la del **control mediante el establecimiento de estándares**. Los estándares de

aprendizaje evaluables determinan los resultados deseados en los alumnos; las evaluaciones externas suponen un sistema de monitorizar el rendimiento que se basa en medir lo alcanzado y compararlo con lo deseado; y, tras las evaluaciones hay una retroalimentación en la que agentes externos a los centros pueden imponer objetivos que deben alcanzar en un tiempo determinado, grados de mejora esperados, etc. Cuando menos los citados planes de mejora específicos que alguien, se supone que la Inspección educativa, tendrá que supervisar y controlar. Ya se verán los fines de tal supervisión.

Solo el tiempo confirmará qué efectos tiene este currículo escolar y para qué se usa la información que las evaluaciones externas proporcionen. De momento merece la pena analizar si los estándares suponen alguna novedad educativa.

¿Avance o retroceso?

O solo un nuevo cambio de términos para nombrar lo de siempre.

¿Observables?, ¿medibles?, ¿evaluables?... ¿Observables, medibles y evaluables?... ¡Y con refuerzo positivo si el chico lo hace bien!

Analizando el concepto de estándar de aprendizaje evaluable que ofrece la nueva normativa en materia de educación vemos que los estándares de aprendizaje evaluables definen o describen las acciones (puras conductas en bastantes casos) que habrán de observarse (y medirse) en el alumno para comprobar lo que sabe y sabe hacer (producto del proceso de enseñanza y aprendizaje) en cada asignatura; todo ello en un contexto determinado y trabajando un o unos contenidos también determinados. Echando la vista atrás,... se parece bastante a lo que en otro momento se llamaron objetivos operativos²⁶. Sobre todo en el caso de estándares formulados usando verbos de acción, en cuyo caso nos encontramos con que son comprobables empíricamente, otro rasgo definidor de los objetivos operativos.

Estándares de aprendizaje evaluables como “Calcula el m.c.m. y el m.c.d.”, “Compara y ordena medidas de una misma magnitud”, “Calcula perímetro y área de la circunferencia y el círculo” en matemáticas, “Localiza diferentes puntos de la Tierra empleando los paralelos y los meridianos y las coordenadas geográficas”, “Identifica, nombra y describe las capas de la Tierra”, “Sitúa en un mapa los mares, océanos y los grandes ríos de España”; “Realiza las tareas encomendadas y presenta los trabajos

²⁶ Los objetivos operativos constan de tres elementos, a saber: la operatividad (acciones y procesos que el alumno debe realizar, en definitiva, la conducta observable), las condiciones, circunstancias y medios con los que el alumno deberá demostrar que es capaz de realizar la conducta (lo que ahora se llamaría **contexto**) y el criterio evaluador (la graduación del logro, es decir, el nivel en que el **contenido** se tiene que adquirir para considerar que su aprendizaje se ha consumado). Muy similar a la composición de los actuales estándares de aprendizaje evaluables.

²⁴ Artículo 21.3 de la LOE, reformada por la LOMCE, y artículo 12.4 del RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE de 1 de marzo).

²⁵ Ver EURYDICE (2010), *Pruebas nacionales de evaluación en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*, p. 66.

de manera ordenada, clara y limpia" en el área de Ciencias Sociales, o "Reproduce textos dictados con corrección" en el área de Lengua Castellana y Literatura, presentes en el actual Real Decreto 126/2014, están formulados como objetivos operativos, expresan con claridad meridiana una conducta observable del alumno que ha de indicar al evaluador si la habilidad cognitiva que se pretendía ha sido conseguida exitosamente por el alumno. Los verbos de acción característicos de los objetivos operativos están presentes en una buena proporción de los estándares de aprendizaje evaluables.

Tampoco se diferencian mucho estos estándares de los indicadores con que el profesorado de los centros concretaba hasta ahora los criterios de evaluación de las áreas en sus programaciones didácticas. Indicadores como "Obtiene y calcula el m.c.m. y el m.c.d. de dos formas distintas", "Reconoce poliedros, poliedros regulares y cuerpos redondos, e identifica sus elementos", "Maneja con soltura el sistema monetario en situaciones reales de compra y venta", "Lee, escribe, representa y compara fracciones", "Expresarse oralmente de forma ordenada y coherente según la situación"; "Expresarse por escrito de forma coherente y siguiendo los pasos propios del proceso de producción de un escrito (planificación, escritura del texto y revisión", son tan buenos y tan exigentes (más en algunos casos) como los estándares de aprendizaje evaluables oficiales. De ahí mi postura ya confesada de confiar en los profesionales de la educación.

Si la formulación de los estándares no supone nada extraordinario, los contenidos en los que tienen su base distan poco de los presentes en currículos pretéritos: "Reconocer pirámides, prismas, conos, cilindros, esferas y sus elementos"²⁷ del currículo de los ochenta del siglo pasado no deja de ser lo mismo que "Reconoce e identifica poliedros, prismas, pirámides y sus elementos básicos: vértices, caras y aristas" y "Reconoce e identifica cuerpos redondos: cono, cilindro y esfera y sus elementos básicos." Es decir, los contenidos de geometría son los mismos. Baste este ejemplo para no extenderme con más.

²⁷ Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica (BOE 15/04/1982).

Mi compañera en la Inspección de educación de Teruel, Silvia Mellado, aportó algún otro en su ponencia, y próximo artículo, "Del indicador al estándar. La mejora de la calidad educativa" en la que se cuestionaba, como hago yo aquí, si la estandarización suponía ningún avance y si es la medida más oportuna y necesaria para elevar la calidad de nuestro sistema educativo.

En definitiva, lo que se ha materializado es el triunfo de la postura defendida por quienes priorizan la evaluación y su pretendida objetividad sobre los procesos de aprendizaje y el protagonismo del alumno; se hace realidad lo apuntado por MIGUEL ÁNGEL ÁLVAREZ MÉNDEZ hace unos años y hemos vuelto definitivamente a aquello "que siempre sostuvo el positivismo y en su versión psicológica, el conductismo, que en educación se identifica con la

pedagogía por objetivos. Solo que ahora, y ante el desprestigio de esta modalidad tecnofuncionalista, que creíamos ya superada, los discursos procuran establecer diferencias con este enfoque, y se mezclan los conceptos, las ideas, las propuestas."²⁸

En mi opinión, la inclusión de los estándares en el currículo no supone nada que nos lleve al optimismo como lo supuso para muchos docentes la inclusión de las competencias básicas en su momento. Si el discurso sobre competencias básicas nos llevaba a hacernos la ilusión de un sistema de currículo abierto, cuando menos flexible, que invitaba al profesorado a buscar nuevas formas de enseñar y

educar para la vida, el discurso de la estandarización nos retrotrae a la desilusión de un sistema rígido y cerrado, donde todo viene encorsetado, y donde la evaluación prima sobre la educación y la presión por los resultados sobre el gozo de aprender del alumno. Si el discurso sobre competencias básicas invitaba a buscar formas de enseñarlas y de que los alumnos transfirieran los aprendizajes escolares a su vida, el discurso sobre estándares va a suponer para muchos profesores el agobio de tener que evaluarlos y la preocupación por los resultados en las pruebas externas. Más en comunidades como la aragonesa donde se ha estandarizado el currículo de todos los cursos de la Educación Primaria.

²⁸ ÁLVAREZ MÉNDEZ, M.A.: "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias". En GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) y otros: *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata, S.L., Madrid, 2008, pp. 206-233, p. 218.



Concluyendo, avance... dudoso si es que lo hay; triunfo de los defensores de la estandarización de los currículos que lleva a sus partidarios a en su “optimismo estandarista”, a la posibilidad de cometer excesos como reducir las unidades de programación (unidades didácticas, proyectos,...)²⁹ a una mera selección de estándares de aprendizaje y actividades de enseñanza aprendizaje (para lo cual ya estaban los programas renovados con sus objetivos y actividades que servían de guía a los maestros de los ochenta). Esto equivale a creer que ya no es preciso reflexionar sobre otros elementos curriculares, objetivos, contenidos,... y conduce a un reduccionismo peligroso amén de contribuir a que el profesorado sepa cada día menos lo que verdaderamente es programar la enseñanza. Igual es que entienden que así cumplen con la simplificación curricular de la LOMCE³⁰. Queda por ver si las Administraciones educativas cumplirán con otro mandato de la propia ley, según el cual les corresponde “contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas y del profesorado”³¹, difícil de casar con tanto estándar. Lo que ha llegado hasta el momento solo aporta mayor rigidez y lo único nuevo son los estándares y la obsesión por la evaluación, cosa que, por otra parte, de novedad tiene bien poco: la implantación

de los estándares no deja de ser la culminación y oficialización de un proceso de radicalización del discurso de aquellos que pusieron por delante de la enseñanza de las competencias básicas la evaluación objetiva de las mismas. Con esto se puso el énfasis en la mal llamada ingeniería curricular en lugar de en realizar el cambio metodológico que las competencias básicas requerían. Se agobió al profesorado con la obligación, que no existía en Aragón salvo en Educación Infantil, de desglosar los criterios de evaluación en indicadores, en poner mínimos,... y se olvidó que, antes que otra cosa, había que cambiar la forma de enseñar. Todo un anticipo de lo que ha llegado ahora.

Soluciones. Confianza y formación

A lo largo del texto he mencionado varias veces que una de las causas de la estandarización del currículo es la falta de confianza en el profesorado. Si hasta ahora se confiaba en su capacidad para concretar los criterios de evaluación, esta confianza le ha sido retirada al tomar para sí tal función las administraciones educativas, reforzando de esta manera el componente jerárquico-burocrático en la prestación del servicio público de la educación. Los posibles efectos quedan vistos.

Dicho queda también que se han puesto por delante los resultados y dejado atrás la educación integral del alumno. No creo que sea la forma más acertada de atender a los dos principales desafíos del sistema educativo: la mejora continua de la calidad educativa y el aumento de la equidad.

Si estos son los males, necesariamente las soluciones habrán de pasar por recuperar la confianza en los docentes y en volver a poner la Educación por delante de los resultados.

Los gestores de la educación deben tener en cuenta los fines y desafíos del sistema educativo, pero otorgando la relevancia que se merece al factor humano, de manera que conceda una importancia notable a la motivación del profesorado hacia la consecución de esos fines y desafíos. Tal motivación debe sustentarse en la confianza y en la formación.

Considero fundamental el factor confianza por los siguientes motivos:

- Parte de una percepción positiva de los profesionales de la educación, con capacidad de trabajo y ganas de aprender y de hacer mejor las cosas. Dicha percepción positiva transmite altas expectativas, lo cual hace subir la moral y el rendimiento de los docentes.
- La educación, los saberes que se enseñan, las metodologías de enseñanza, los propios educandos,... cambian constantemente, lo cual requiere de un profesorado que sepa adaptarse cada día a lo que le llega. Para adaptarse, el profesorado debe sentirse apoyado y respaldado en sus decisiones.
- Un modelo basado en la confianza resulta mucho más interesante para los profesores pues fomenta su autonomía y su creatividad. Es más agradable traba-

²⁹ Esto es lo que se deduce de la redacción del artículo 23.3 de la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, según el cual las decisiones del profesorado sobre elementos curriculares se limitan a estándares de aprendizaje y metodología con operaciones como organizar y secuenciar “los estándares de aprendizaje evaluables en relación a las distintas unidades didácticas”, determinar los estándares imprescindibles para superar las áreas de conocimiento. Nada se contempla en esta comunidad sobre objetivos, contenidos y criterios de evaluación, por más que no queden prohibidas tales decisiones.

³⁰ Según consta en el preámbulo de la LOMCE “La simplificación del desarrollo curricular es un elemento esencial para la transformación del sistema educativo, simplificación que, de acuerdo con las directrices de la Unión Europea, debe proporcionar un conocimiento sólido de los contenidos que garantice la efectividad en la adquisición de las competencias básicas. Las claves de este proceso de cambio curricular son favorecer una visión interdisciplinar y, de manera especial, posibilitar una mayor autonomía a la función docente, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación, teniendo en cuenta el principio de especialización del profesorado.” Es dudoso que el establecimiento de un elevado número de estándares de aprendizaje evaluables en cada asignatura favorezca una enseñanza interdisciplinar y dote de autonomía a unos docentes que se van a sentir mucho más encorsetados que hasta el momento. Lo mismo que la personalización de la educación.

³¹ Artículo 121.3 de la LOE en su nueva redacción introducida por la LOMCE.

jar en un sistema que confía en el trabajo del profesional que en uno donde este se siente controlado y presionado constantemente por las evaluaciones y los resultados del alumnado.

- La confianza se basa en la reciprocidad y se contagia. En la medida que las administraciones demuestren confianza en los docentes, lo hará también la sociedad y, a la vez, aumentará su seguridad y la confianza de los docentes en ellos mismos y en el resto de la comunidad educativa y de la propia administración. Esto redundará en un aumento de las posibilidades de colaboración y cooperación de todos los agentes educativos creando verdaderas redes de educativas.
- Un profesorado que siente que sus mandatarios y que el resto de la comunidad confía plenamente en sus capacidades y en su trabajo se siente más estimulado a innovar y a hacer partícipes de las mismas a otros profesionales y a la propia Administración. Un profesorado en quien se confía es más fácil que sea crítico con su práctica, que reflexione sobre lo que debe enseñar y sobre cómo debe hacerlo. Esta capacidad de crítica y reflexión es otro factor de calidad de la educación.³²
- Un profesorado que siente que se confía en él no tendrá reparos en dar toda la información de que disponga fruto de su trabajo, tanto sobre los alumnos, como sobre sus propias carencias y problemas, así como sus necesidades formativas, lo cual facilitará que las posibilidades de soluciones consensuadas aumenten.

La confianza en el profesorado debe basarse en su competencia profesional, ya demostrada, pero que debe reforzarse y actualizarse para prevenir posibles carencias. Para ello es preciso atender a algunas demandas entre las que destaca su formación.

La preocupación por tener un profesorado competente y bien formado y considerado es una constante en la normativa española. La Ley 14/1970, Artículo tercero-Dos, decía: "La profesión docente exige en quienes la ejercen relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. El Estado procurará, por cuantos medios sean precisos, que en la formación del profesorado y en el acceso a la docencia se tengan en cuenta tales circuns-



tancias, estableciendo los estímulos necesarios, a fin de que el profesorado ocupe en la sociedad española el destacado nivel que por su función le corresponde." Nuestra norma actual reconoce en el profesorado un factor de calidad y le dedica todo un Título en el que regula sus funciones, los requisitos que debe cumplir para impartir docencia en cada etapa, su formación y la necesidad de valorarlo, apoyarlo y prestigiarlo. Destaca, aunque no es novedad, el reconocimiento de la formación permanente como un derecho y una obligación del profesor y el mandato de responsabilizarse de tal formación a las administraciones y a los centros.

Los contenidos de esa formación también los regula el legislador (artículo 102 LOE). Pero la mera regulación no es suficiente, la necesidad de mejorar la formación del profesorado sigue estando presente en los informes internacionales³³. Es primordial mejorar y potenciar la formación tanto inicial como permanente del profesorado y dotarles de los recursos precisos³⁴ si deseamos mejorar la calidad de la educación, amén de que sería conveniente

³³ "Es fundamental intensificar y mejorar la formación del profesorado para poder mejorar los procesos educativos. En España, como en la mayoría de los países TALIS se va a producir en los próximos años el reemplazo de un importante número de profesores en la educación secundaria obligatoria. Las mejoras en la formación inicial del profesorado, en los procesos de selección y acceso a la función docente y en el apoyo y formación que deben recibir los nuevos profesores al incorporarse a las clases pueden ser fundamentales para contribuir de modo decisivo a la mejora de la enseñanza y de los resultados educativos del alumnado". TALIS (OCDE) *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Ministerio de Educación, Madrid, 2009, p. 33.

³⁴ "La formación inicial y permanente del profesorado puede jugar un papel fundamental a la hora de ayudarles a desarrollar nuevos hábitos de trabajo, competencias y técnicas. No obstante, las administraciones educativas deben poner a disposición de los centros los recursos económicos necesarios para facilitar a los docentes el tiempo y los espacios que les permitan reunirse y trabajar de manera conjunta." Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012. *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, p. 28.

³² Que la reflexión sobre la propia práctica por parte del profesorado aumenta su competencia es un hecho conocido. Para STENHOUSE: "No puede haber desarrollo educativo sin el del profesor y el mejor medio para esto no se obtiene clarificando los fines, sino criticando la práctica." STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata, S.A., Madrid, 1984, p. 126.

cambiar los procesos de selección de los nuevos docentes para asegurar que entren profesionales capacitados para enseñar y para aprender cada día a enseñar mejor³⁵. Para proporcionar tal formación las administraciones deben analizar concienzudamente las tareas y los requerimientos que el desempeño docente exige a los profesionales en estos momentos.

El desarrollo de la creatividad del alumno, su motivación hacia los aprendizajes, la integración de los medios digitales en los procesos de enseñanza, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de las inteligencias múltiples, el trabajo en equipo del profesorado, etc., son aspectos que deben ser nucleares en la formación del profesorado y por los que las administraciones educativas deben apostar claramente si desean mejorar la calidad educativa. Por ello “es recomendable que se proporcionen oportunidades a los profesores para participar en actividades de desarrollo profesional que mejoren su conocimiento pedagógico, y que ayuden a implementar eficazmente prácticas docentes activas en sus aulas.”³⁶ Yo iría más lejos: es necesario, imprescindible.

Igualmente importante es que los profesores sean formados para realizar una mejor evaluación de sus alumnos, tanto formativa como sumativa³⁷, de manera que utilicen técnicas e instrumentos acordes a la pedagogía activa que deben usar en las aulas (por ejemplo los portafolios del alumno), sepan definir los niveles de progreso y de logro en los aprendizajes y asignarles calificaciones seguros de que son fiables. De este modo la evaluación realizada por los profesores llegará a tener el prestigio que ahora le niegan los partidarios de la evaluación externa y continuará gozando de sus probadas ventajas: proporciona información sobre los procesos de aprendizaje y sobre los resultados del mismo, el grado de estrés del alumno es menor que en las pruebas externas, permite la reconducción de los procesos de aprendizaje de cada alumno y la individualización de la enseñanza y de la propia evaluación, etc.

Si el profesorado tiene una formación sólida resultará más fácil que haga uso de su autonomía pedagógica y que haga uso de las metodologías activas y de trabajo cooperativo imperantes en los países más avanzados.

³⁵ “En general, los países más exitosos optan por ser extremadamente meticulosos en la selección y formación de los futuros profesionales. (...) La consigna es, en consecuencia, no formar muchos más profesionales –médicos o profesores– de los que se prevén necesarios en un futuro abarable. Los mejores sistemas educativos reclutan a su profesorado de entre el 10% de lo mejor de cada cohorte. Es el 5% en Corea, el 10% en Finlandia.” FEITO ALONSO, R.: “El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria”. GIMENO SACRISTÁN, y otros: *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Ediciones Morata, Madrid, 2011, 1ª edición, p 74.

³⁶ TALIS 2013, Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje, versión preliminar. Informe español. Ministerio de Educación, Madrid, 2014, p. 138.

A partir de ahí, hay que confiar en la labor que desarrollan nuestros docentes y darles el apoyo que el momento requiere, además de proporcionarles incentivos para la mejora: si el nivel de exigencia y de responsabilidades va en aumento, lógico es que las recompensas vayan en consonancia. El profesorado debe sentir que la sociedad valora su labor, los profesionales deben saber que pueden progresar en su carrera, o que, al menos, se valore su crecimiento en lo profesional. Las políticas de personal de las administraciones educativas deben ir por la inclusión de medidas tales como el fomento de la participación del profesorado en la toma de decisiones de todo lo relativo a la educación (reformas curriculares incluidas), ofertas de formación permanente dinámicas, adaptadas a las necesidades de cada momento, implantación de medidas que incentiven la motivación hacia la tarea, y sistemas de evaluación docente con la participación de los propios profesionales. No se debe caer en el error de olvidar que los cambios en la educación los protagonizan los docentes y que no son posibles sin su implicación.

Pero la apuesta por la confianza tampoco puede ni debe hacerse sin límites ni contrapartidas puesto que no es fácil que la totalidad del profesorado se comporte de un modo completamente correcto y habrá que consensuar mecanismos como:

- Información. Paso previo de la rendición de cuentas. Los centros educativos y los profesores deben ser transparentes y proporcionar a sus comunidades todos los datos sobre procesos, decisiones y resultados vinculados a las actividades que realizan. Es necesario que haya también un reconocimiento explícito de los errores en caso de que sucedan. Esta información debe estar siempre a disposición de los miembros de la comunidad educativa de modo que puedan acceder a ella cuando lo consideren oportuno y que reúna unas determinadas cualidades: suficiencia, verificabilidad y relevancia. Por otra parte, los centros y el profesorado deben justificar sus decisiones y resultados, es decir, deben exponer las razones que les llevaron a unas y otros.
- Rendición de cuentas. La rendición de cuentas es fundamental por varias razones. Según BOVENS asegura el control democrático de las administraciones, mejora el rendimiento organizativo, previene comportamientos inadecuados y fomenta el comportamiento honesto de los actores. En el caso de los docentes y de los centros esta rendición de cuentas debe hacerse ante la Administración, pero también ante los miembros de la comunidad educativa y ante los propios pares. El objeto de la rendición de cuentas debe incluir los resultados de la evaluación de los alumnos pero sin que sea en ningún caso asunto único (menos aún en el caso de los resultados obtenidos en pruebas externas). Una auténtica rendición de cuentas de un centro educativo o de un profesor debe incluir la evaluación y el enjuiciamiento de los

procesos de enseñanza y evaluación (metodologías y recursos empleados, tipos de pruebas de evaluación, atención a la diversidad...), el uso de los recursos personales y materiales, el modelo de dirección, así como del resto de decisiones sobre cualquier tema que se toman desde el centro. El objetivo de la rendición de cuentas ha de ser siempre la mejora continua.

- Evaluación conjunta de problemas y de centros y profesores. Si la educación es cosa de todos, es preciso que las interacciones entre los diferentes agentes se multipliquen y que los problemas que puedan ir surgiendo sean analizados por todos. Por ejemplo, ante las carencias de un currículo y su sustitución por otro, es mejor llegar a un consenso sobre cuál es el más idóneo en lugar de que lo imponga uno de los actores (normalmente la Administración). Por otra parte, la evaluación de los centros y de los docentes son fundamentales para favorecer la reflexión sobre el funcionamiento de los mismos y su mejora continua. Esta evaluación debe ser concurrente, con autoevaluación, evaluación interna y evaluación externa y con consecuencias tanto en los casos en que se detecten buenas prácticas (con las recompensas oportunas) como en los casos que se aparten de lo deseado. Y evitando la tentación de estandarizar lo que centros y profesores deben hacer.

De este modo, desde la confianza en los profesionales, se hará más sencillo incluir en la prestación del servicio educativo componentes del modelo de voz del usuario contribuirán a mejorar la calidad educativa de cada centro con la participación de todos.

Y con ello se multiplicarán las posibilidades de que los currículos de los centros se adecuen mejor a sus alumnos y de que las prácticas educativas y evaluadoras contribuyan a la formación integral de cada uno de ellos.

Conclusiones

La última reforma educativa española supone un incremento del componente jerárquico en la política curricular que se materializa con la implantación de los estándares de aprendizaje evaluables y las evaluaciones externas, que puede ser el paso previo a una rendición de cuentas basada primordialmente (si no únicamente) en los resultados que los alumnos obtengan en esas evaluaciones. Muy cercano, si no lo es, a un modelo de gestión del rendimiento: estándares, resultados y rendición de cuentas.

Es una reforma impuesta, reflejo de una política curricular de arriba hacia abajo que parte de la desconfianza en la capacidad y el trabajo de los docentes, a los que priva de algunas de sus funciones (en opinión de algunos les facilita el trabajo a base de reducir carga) y, con ello, de una cierta cuota de su autonomía pedagógica. En mi opinión, esta falta de confianza no está justificada. Como en todas las profesiones, habrá personas que no cumplan por las razones que sean, pero la mayoría lo ha hecho razonablemente bien.

Las funciones que se han retirado al profesorado están relacionadas principalmente con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Ya no son los docentes los encargados de concretar los criterios de evaluación y tampoco se confía en la evaluación sumativa que hacen, especialmente en los cursos donde se han colocado las evaluaciones externas. A lo largo del artículo he puesto de manifiesto que no hay base para esta desconfianza: las concreciones de los criterios de evaluación hechas hasta ahora por el profesorado son tan válidas como los estándares de aprendizaje evaluables y en algunos casos mejores. Por otro lado, la evaluación realizada por los profesores tiene mucho más poder educativo que la evaluación externa, que en ningún caso servirá para reconducir los procesos de aprendizaje de cada alumno particular. Comprobado está también que es la evaluación realizada por los profesores la que mejor pronostica las posibilidades futuras de los alumnos en su trascurso por el sistema educativo.

Si había motivos para desconfiar de la capacidad y de la labor de los docentes a la hora de hacer las concreciones curriculares para sus centros, la reforma tendría que haber ido por el camino de hacer una apuesta clara por mejorar la formación inicial y permanente del profesorado y de optimizar los procesos selectivos, lo cual tendría efectos en el medio y largo plazo. Lo mismo puede decirse en relación con la evaluación del alumnado (los ejemplos de Reino Unido y Finlandia así lo demuestran).

En fin, el profesorado no se merecía esta falta de confianza que le va a generar en algunos casos inseguridad y falta de autonomía en su trabajo diario, con las consecuencias que eso pueda tener de cara a la enseñanza.

En lugar de la apuesta por la confianza y la formación del profesorado se ha optado por un cambio curricular que no supone ninguna novedad en lo que a los conocimientos que los alumnos deben aprender. Los contenidos del currículo son prácticamente los mismos que ya había, nada motivadores ni cercanos al interés del alumno en muchos casos (dudo mucho que conocer los reyes de la dinastía de los Austria motive a muchos escolares de once y doce años; es un conocimiento que, de hacerles falta, les supone unos minutos de búsqueda en internet). Los propios estándares de aprendizaje evaluables no dejan de ser una vuelta a la pedagogía por objetivos en la obsesión por observar y medir lo que el alumno aprende. Una pedagogía a la que se pueden hacer algunas objeciones: se puede volver al uso preponderante de métodos reproductivos en los que el papel del alumno es pasivo, más preocupado de asimilar los estándares y de demostrar dicha asimilación que de construir sus aprendizajes por sí mismo; se olvida la individualidad y lo que hace diferente a cada alumno en la ceguera de que todos aprendan lo mismo y de idéntica forma; se priorizan aprendizajes lingüísticos y matemáticos, y se descuidan aprendizajes que ayudan a forjar la personalidad, es de-

cir, se pone en primer lugar la asimilación de contenidos y la eficiencia en las habilidades y destrezas que han de demostrarse olvidando factores como la creatividad y el criticismo.

Puede que estos cambios logren la mejoría de los resultados de los alumnos a corto plazo. Y cuando se implanten los estándares en la ESO puede que, también a corto plazo, hasta se mejoren los resultados en PISA a los que tanta importancia conceden algunos. Parece que no dudan, como hacemos otros, de la representatividad de las muestras de centros y de alumnos, ni de que estas pruebas evalúan una parte muy pequeña de lo que es realmente la educación, ni se preguntan qué sucedería si cambiase la agencia evaluadora y las pruebas, ni se tiene en cuenta que estas pruebas no se interesan por los niveles de satisfacción de los alumnos con lo que estudian (ni de sus padres) ni con las propias pruebas, ni sirven para reorientar a ningún alumno, ni saben del progreso posterior de cada alumno (tampoco les interesa). No tienen en cuenta que esos mismos alumnos son los que luego van exitosamente de Erasmus por Europa o titulan en Ingeniería y se van a Alemania, por poner un ejemplo.

Visto ha quedado que la actual política curricular prima unas competencias sobre otras y los resultados sobre los procesos de aprendizaje, lo cual va a llevar a que se produzca un efecto sustitución que haga que se enseñe primordialmente lo que se va a evaluar y como se va a evaluar. Esto llevará a muchos profesores a entrenar a sus alumnos para aprobar unas pruebas. Y más debido a que los resultados de las evaluaciones externas, se quiera o no, van a suponer la elaboración si no oficial sí oficiosa de clasificaciones de centros, lo cual no dejará de ser otro factor de presión para que el profesorado y los centros busquen resultados por encima de los propios procesos de aprendizaje.

Visto ha quedado también que los estándares pueden tener entre sus consecuencias un efecto umbral que estimulará hacia la mejora a quienes partan por debajo del mismo, pero que supone un freno para quienes están igual o por encima. Y la posibilidad de que en algunas comunidades, caso de Aragón, este efecto sea doble a causa del establecimiento de unos estándares de aprendizaje evaluables imprescindibles o mínimos, que invitarán a algunos profesores y alumnos a no dar más que esos mínimos. Flaco favor a la mejora de la calidad de la educación y grave error de quienes decidieron que son necesarios unos contenidos y criterios de evaluación mínimos (ahora estándares de aprendizaje imprescindibles) que nunca tuvieron sentido en la Educación Primaria.

Estos efectos pueden llevar a la paradoja de que se repriman las curiosidades de los alumnos y su interés en profundizar en algunos conocimientos por llegar a dar y evaluar todos los estándares. Igualmente, la enseñanza de los estándares puede dejar como marginal el uso de métodos activos de enseñanza, el uso educativo de las bibliotecas escolares, los proyectos de investigación, las

asambleas para trabajar el lenguaje oral (que si ya quedaban reducidas a la Educación Infantil, con el nuevo currículo no van a incorporarse a etapas superiores), el uso habitual de las tecnologías... Sencillamente, no hay tiempo para todo. Y lo primero son los estándares.

Concluyendo, el nuevo currículo supone poner por delante la evaluación de la educación, los resultados de los procesos y la jerarquía por encima de la confianza. Acompañado del riesgo de volver a una pedagogía por objetivos de la que ya hace décadas se sabe que no es la mejor vía para conseguir una educación de verdadera calidad. Si tanto deseamos parecernos a Finlandia, se ha notado poco. En lugar de mejorar a nuestros docentes y simplificar el currículo, hemos optado por un currículo más amplio, rígido y farragoso (no hay más que ver los boletines oficiales llenos de cuadros relacionales...) Aquellos que dudaban de que el profesorado se hubiera leído el currículo de su asignatura le han animado a que les otorgue definitivamente la razón: si antes era duro, ahora es durísimo.

Sobre los papeles (boletines oficiales) triunfo de los partidarios de la *ingeniería curricular y la evaluación objetiva*. En las aulas... espero que triunfe la educación y el buen hacer de los docentes por encima del cumplimiento a ultranza de la norma.

Mientras no volvamos a captar la atención y el interés del alumno por lo que se enseña en las aulas, todo lo demás será en vano. Y para eso vale más volver la vista a lo que se hace en las aulas de Educación infantil, donde la evaluación es algo secundario y la participación de los niños lo primero, que no pretender alcanzar estándares por muy legales que sean.

Mi propuesta es partir de la confianza en los profesores y su formación para que sean capaces de volver a interesar al alumnado por lo que se enseña en las escuelas. Si no es así, el currículo va a ser lo de menos.

Si se quieren evitar los problemas descritos, los estándares y las evaluaciones externas ya impuestos deben servir antes de nada para que las administraciones educativas centren sus esfuerzos y recursos en aquellos centros que presenten peores resultados, analizando sus causas y aportando los recursos materiales y personales precisos para la mejora.

Por otra parte, para hacer evaluaciones externas no eran precisos los estándares (así lo demuestran las evaluaciones de diagnóstico de la LOE), y menos en un país que se caracteriza por su diversidad.

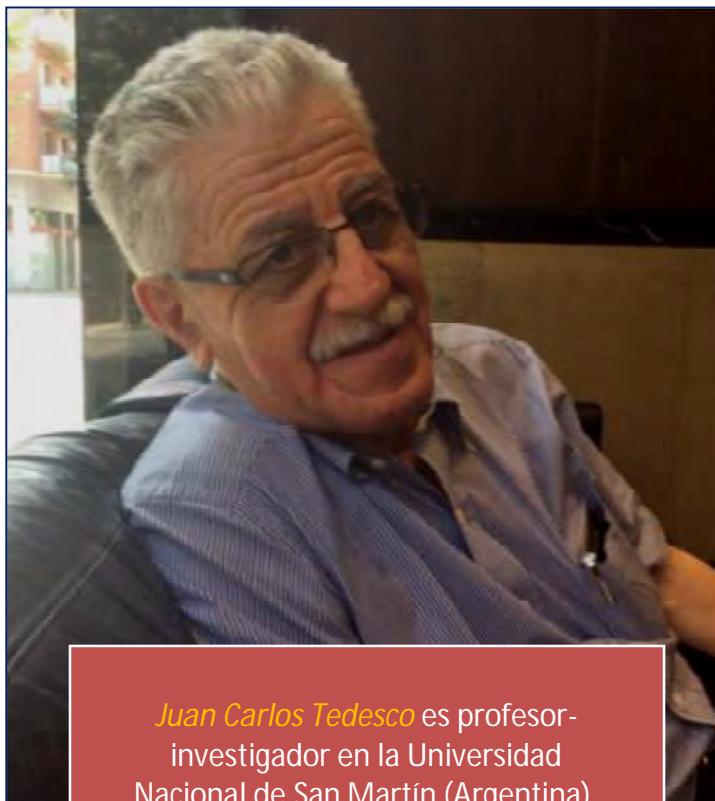
Una última cosa: sabido es que el desconocimiento de las leyes no exime a nadie de su cumplimiento; pero un buen cumplimiento de las normas requiere de un buen conocimiento de las mismas y de lo que implican, es decir, información a los interesados. Seguro que las Administraciones educativas han pensado en ello y que han tomado medidas para que el profesorado tenga un buen conocimiento del cambio normativo y de las implicaciones que tiene en sus funciones y atribuciones docentes.

Juan Carlos Tedesco: “la educación es la condición necesaria de la justicia social”

Juan Carlos Tedesco estuvo en Tarragona en el I Foro Internacional de Educación y Tecnología a finales del mes de junio. Antes de volver a Buenos Aires nos recibió en Barcelona donde pudimos conversar sobre los temas educativos que ha ido abordando desde que comenzara su trabajo en la UNESCO a lo largo de toda su trayectoria profesional.

El primer libro tuyo que leí fue “El nuevo pacto educativo” de 1995, hace ya casi veinte años. Era un libro basado en tu experiencia en la UNESCO en el que hablabas de la crisis de la educación en el marco de un nuevo modelo de sociedad. Entre los recuerdos me queda que lo leí con gran interés porque abordabas los temas fundamentales de la educación. Revisándolo estos días descubro que siguen siendo de gran actualidad, recuerdo por ejemplo los fines de la educación, la privatización, la calidad, el control público...

El principal de ellos es la pregunta por los fines, por el sentido de la educación. Nos pasamos discutiendo procedimientos ¿Cómo se hace tal cosa? Uno sabe que los “cómos” primero son múltiples, no hay un cómo, y dependen del contexto. Ahora si



Juan Carlos Tedesco es profesor-investigador en la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Como funcionario de la UNESCO, dirigió la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe en Santiago (Chile); la Oficina Internacional de Educación en Ginebra (Suiza) y la sede regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación en Buenos Aires. Fue Ministro de Educación de la República Argentina entre los años 2007 y 2009. Autor de títulos como *El nuevo pacto educativo* o *Educación y Justicia social en América Latina*. En octubre, la Universidad de Girona le ha rendido un homenaje concediéndole el título de Doctor Honoris Causa

discutes el cómo te olvidas del para qué. Normalmente cómo haces las cosas depende mucho del para qué y sí, yo creo que en las últimas décadas entramos en un proceso en el cual se perdió de vista el sentido. No es solo un problema educativo. Si uno lee los análisis de la cultura del nuevo capitalismo, aparece como uno de sus rasgos la ausencia de sentido. Hay una concentración muy fuerte en el presente. Porque el pasado aparece como obsoleto, todo es nuevo, lo viejo ya no nos sirve, pero el futuro es incierto, nadie sabe muy bien, es incluso amenazante.

La amenaza, la idea de catástrofe, está en todos los análisis del futuro. En un contexto cultural donde uno rompe con el pasado y no sabe muy bien a dónde va el futuro, hay una concentración muy fuerte en el “aquí y ahora” y “todo ya”.

Y eso para los educadores es fatal porque se supone que nosotros tenemos que transmitir el patrimonio cultural y preparar para un determinado futuro. Ahí me parece que está la raíz de esta cuestión, que insisto no es un problema educativo porque la respuesta por el sentido, por los fines de la

educación no lo pueden dar los educadores. Los educadores no definimos hacia dónde quiere ir la sociedad.

Ahora, de cualquier manera me parece que estamos saliendo un poco de ese clima y empieza a instalarse, al menos en algunos sectores con mucha fuerza, esta idea de debatir el tema de los fines, el *para qué*. Y ahí aparece con mucha importancia el tema de la justicia social, el sentido es construir sociedades más justas y esto sí en educación es importante, porque la educación es la condición necesaria de la justicia social. Sin la educación una persona queda excluida no solo del mercado de trabajo, queda excluida del desempeño ciudadano, incluso hasta de constituirse como persona.

Estamos perdiendo temas, la agenda del debate educativo a veces la confeccionan otros. Hoy por ejemplo, la agenda está dominada por el tema de la evaluación. Y la evaluación es un instrumento, no es un fin en sí mismo. Ahora parece que hay que medir por medir, pero yo mido para cambiar la realidad que estoy midiendo. Un maestro mide siempre, evalúa, siempre está midiendo resultados y a partir de ahí toma decisiones. La evaluación, los evaluadores, el contenido de la evaluación está dominando la agenda. Entonces no discutimos currículos, no discutimos estrategias didácticas. Discutimos solo *qué* medir y *cómo* medir.

¿Qué opinas sobre los estudios internacionales, especialmente PISA, al que algunos profesores universitarios han criticado recientemente? ¿Crees que contribuyen a la mejora de los sistemas educativos nacionales?

PISA es un buen instrumento, nadie lo duda y tener mediciones internacionales también es bueno, el tema es qué hacemos con esos resultados porque si uno concentra todo el debate en el método de evaluación, en los contenidos de la evaluación o en el procedimiento de evaluación nos olvidamos del problema

fundamental y es qué nos dicen esas evaluaciones y a partir de lo que dicen esas evaluaciones qué hacemos.

La evaluación de PISA en general ha sido uno de los estudios más macro que se han realizado, confirma algo que sabíamos desde hace mucho tiempo y es que los resultados escolares están asociados a las condiciones materiales de vida de las familias. La pregunta es cómo rompo yo el determinismo social de los resultados del aprendizaje, que me lo están mostrando los datos de PISA, más allá de variaciones de unos puntos: si se mejora, si no se mejora, si se usa mejor el presupuesto, si se gasta mejor o no se gasta. Ciertamente es importante pero en el fondo el problema que muestran los resulta-

Sin la educación una persona queda excluida no solo del mercado de trabajo, queda excluida del desempeño ciudadano, incluso hasta de constituirse como persona

dos de PISA es ese. A partir de entonces la pregunta es cómo hacemos para que la escuela, para que la educación formal, que es lo que mide PISA, rompa ese determinismo, que se lleve la discusión al tema de los métodos didácticos.

Fijate en Finlandia, que salía siempre primero; en Finlandia no hacen nada de lo que se supone que debe hacerse siguiendo los consejos de los organismos internacionales. No tienen ellos métodos de evaluación duros internamente, no evalúan a los maestros, lo que hacen es formarlos muy bien y pagarles muy bien. Cosa que parece de sentido común... pero que no lo es tanto. Creo que son útiles pero me parece que no está funcionando bien la dimensión política que asumen los métodos internacionales de evalua-

ción. Se están convirtiendo prácticamente en el árbitro y en los constructores de la agenda, esto sí que me parece que es un riesgo serio de los mecanismos de evaluación internacionales y nacionales, porque en el ámbito nacional también pasa lo mismo.

¿Por qué la UNESCO, una institución de marcado carácter educativo, no ha encabezado los estudios internacionales sobre sistemas y resultados educativos, y sin embargo sí lo ha hecho una institución como la OCDE, de carácter eminentemente económico?

Yo creo que una parte de la explicación tiene que ver con la dimensión y el carácter de estos organismos. La UNESCO es un organismo internacional, no es regional, en la UNESCO están todos los países; es intergubernamental, las decisiones las toman los representantes de los gobiernos, no se toma a nivel técnico y eso hace que estas estrategias sean mucho más difíciles de implementarse. Si tu quieres tener un PISA mundial es muy complicado, ahora un PISA europeo con algunos países que se asocian es más homogéneo.

Ese es un aspecto, el otro es que no nos olvidemos que ha habido una estrategia, por lo menos desde los últimos veinte, quizás un poco más treinta años, de debilitamiento de la UNESCO sistemático. EE.UU. se retiró de la UNESCO quitándole casi el 25% del presupuesto; cuando volvió puso como condición que no aumentara el presupuesto de la UNESCO, que se quedara en ese nivel y lo que ellos aportaban se dedujera a los demás. Pero ahora no están pagando la cuota que les corresponde porque la UNESCO reconoció a Palestina como estado miembro. O sea, una apolítica sistemática de debilitamiento en función básicamente del carácter que tiene la UNESCO, donde cada país es un voto y muchas veces la votación no es favorable a los intereses dominantes. Esta política de debilitamiento es presupuestario, técnico, político

y explica porque la UNESCO no jugó ese papel.

Podría seguir agregando explicaciones que van también en la línea de lo que ha pasado con la educación. La educación se ha convertido en una mercancía. No solo la OCDE, la Organización Mundial del Comercio también se está ocupando la educación. Estos organismos económicos empezaron a mirar a la educación ya como una mercancía, por eso sujeta a la dinámica del mercado. Especialmente la educación superior, es la que más ha sufrido el impacto de estos enfoques.

Después de varias décadas de dominio global en lo ideológico del neo-conservadurismo y en lo económico del neoliberalismo ¿Cuáles son las consecuencias en el ámbito educativo?

Quizá las consecuencias las vemos más en la sociedad y eso es lo que impacta en el sistema educativo. Este nuevo capitalismo, el neoliberalismo lo que ha hecho es acentuar las desigualdades, la concentración del ingreso, la exclusión social y esto obviamente tiene consecuencias en la educación. Si aumentan las desigualdades, el sistema educativo tiende a fragmentarse, a segmentarse cada vez más; los excluidos también son excluidos de la educación. Las condiciones para educarse son mucho más precarias que las que tenían cuando la familia tenía empleo, un buen salario, mejores condiciones para que sus hijos obtuvieran niveles educativos más altos.

Hoy en día tenemos problemas muy serios de ese tipo, porque la pobreza no está asociada a bajos ingresos. Antes alguien era pobre porque ganaba poco, hoy pobreza y exclusión están muy asociadas y son muy distintas a las del

pasado. El excluido está fuera: no tiene trabajo, vive a lo sumo de un subsidio, de empleos muy precarios y todo esto crea un ámbito de socialización para las nuevas generaciones muy diferente a la socialización que había en una familia pobre pero con trabajo.

Está además el impacto de la privatización de la educación que no es tanto que la escuela dependa o no del estado sino de que los proyectos educativos de las escuelas tiendan a privatizarse, a fragmentarse, a responder a patrones culturales que son de ámbitos privados. La escuela pública era pública porque allí se discutían valores públicos y todo lo particular quedaba fuera, el laicismo era un poco eso.

Ahora hemos ido, en estas décadas, a fenómenos de fragmentación, si bien todos van a la escuela, los centros son muy homogéneos. En la escuela uno no se encuentra con el diferente, se encuentra con sus iguales, este es el lado más oscuro de la privatización. Administre quien administre la escuela lo grave es que no me encuentro con gente que cree cosas diferentes, gente que tiene una visión social diferente. La escuela pública me permite el aprender a vivir juntos. Este es un pilar de la educación que la UNESCO instauró, muy importante, y lo que ha hecho el neoliberalismo entre otras cosas, es romper la idea de que estamos juntos, de que yo tengo una responsabilidad con el otro.

Una de las grandes preocupaciones en estos momentos es el aumento de las desigualdades y cómo contribuye la educación a superarlas o aumentarlas. ¿Qué principios deberían regir la educación de un país?

Yo creo que básicamente el de la justicia social, el principio fundamental es que tenemos que dar una educación de calidad para todos y entonces buscar las políticas educativas que sean las más fértiles desde el punto de vista de la justicia social.

A partir de ahí uno puede decir por ejemplo ¿Por qué hoy es tan importante insistir en la educación inicial? ¿Por qué lo más temprano posible? porque es ahí donde se generan buena parte de las desigualdades posteriores del desarrollo cognitivo de la persona, de su desarrollo como sujeto. En los primeros cinco años de vida se forma el núcleo duro del desarrollo cognitivo y ético de una persona. Y ahí es donde las desigualdades son más fuertes. Si queremos una educación que apunte a la justicia social, en educación hay que empezar muy temprano porque después no es que sea irreversible pero es mucho más difícil.

Hay que crear adhesión a este principio de la justicia, que es muy difícil porque todos nos adherimos retóricamente pero después justificamos todos los mecanismos que promueven injusticia social. Un docente, un maestro o un profesor, como parte de su cultura profesional



tiene que tener un fuerte compromiso con la justicia social, es como el juramento hipocrático de los médicos. Más allá de que lo cumplan o no, un médico que no se compromete con la salud de su paciente sabe que está transgrediendo un código fundamental de su profesión. Eso no lo tenemos en la docencia.

La adhesión a la justicia social me parece a mí que debería ser un pilar de las políticas educativas que se traduce en el hecho de que además de hacer mejores escuelas, más equipadas, con recursos, etc. desde el punto de vista de la cultura profesional de los docentes, y de la cultura institucional de los centros tiene que estar este compromiso con la calidad para todos. Yo sé que si alguien fracasa en la escuela lo estoy condenando a la exclusión social, no puedo permitir eso precisamente en la escuela obligatoria, si es obligatoria es porque todos tienen que terminarla bien.

Yo creo que por ahí deberían ir los debates, las discusiones si queremos que efectivamente la educación tenga sentido y que sea reconocida por la sociedad, que volvamos a ser percibidos como actores sociales como lo fueron los maestros que construyeron la república, la idea de nación; eran maestros que difundían la cultura moderna, tenían un mensaje cultural. Mucho de eso lo hemos perdido.

¿Dónde debería ponerse el acento para el cambio educativo: en la tecnología, en la metodología, en la formación del profesorado, en la evaluación...?

Si vamos en esta línea hay que adoptar un enfoque llamémosle sistémico, porque no depende de una sola variable. Obviamente los docentes son factor clave, ahora si cambio los docentes y dejo el resto intacto tampoco voy a cambiar nada. Puedo dar a los docentes una gran importancia. Las tecnologías, por supuesto que son importantes, uno sabe que un ciudadano del siglo XXI que no esté digitalmente alfabetizado queda fuera del mundo. Ahora no son un fin

en sí mismo las tecnologías, no es porque yo ponga tecnologías en la escuela vais a cambiar, tengo que darle un sentido al uso de las tecnologías. Evaluaciones, si hay que evaluar pero como decíamos antes, después ¿qué hago con la evaluación? Si yo lo sitúo en este marco, en una educación basada en la justicia social con los datos de la evaluación yo tengo que actuar, tengo que ir a donde hay problemas cuando los resultados no son adecuados y ahí intervenir, compensar diferencias, dar más recursos, darle más al que tiene menos. Si uno tiene esa orientación, a partir de ahí define lo que hace con todas estas dimensiones: la tecnología, los docentes, la evaluación, el currículo y en eso no hay secuencias de validez universal, de-

La adhesión a la justicia social me parece a mí que debería ser un pilar de las políticas educativas que se traduce en el compromiso con la calidad para todos

pende del contexto. Alguien en algún lugar puede decir ya hicimos el cambio curricular ahora de lo que se trata es de que los apliquemos, o ya en la formación de los maestros avanzamos ahora actuemos en las otras líneas...

Aprendimos después de muchas décadas de reformas educativas, ¡lo que venimos reformando el sistema educativo en los últimos 50 años! que no hay métodos únicos de reforma y de cambio. Creo que en ese sentido sí que hay que dar más flexibilidad, más libertad, más autonomía a los centros pero definiendo los objetivos. Uno puede dar libertad en los procesos: si aplicamos procesos uniformes a situaciones desiguales vamos a tener resultado desiguales. Los procesos pueden ser diferentes, lo que yo creo que tienen que ser iguales son los resultados. Usted

hágalo como le parezca o como sea más pertinente en su contexto pero tenemos que lograr que estos sean los resultados de buena calidad para todos con diferentes caminos, procesos, especificidades.

Los procesos de cambio educativo han demostrado ser muy difíciles, muy difíciles. Porque además estamos hablando de sistemas de masas. Hoy en día la profesión docente son cientos de miles de personas, pensemos en Brasil, son millones. Pensar que hay un modelo único en esos millones: del nordeste brasileño al sur de Brasil pasa por todos los estadios de la historia de la humanidad de los últimos 500 años. Pretender que hay modelos únicos me parece un absurdo.

Volvemos a los principios: es muy exigente adherirse a la justicia en términos cognitivos y éticos, retóricamente sí, pero hay una gran disociación entre lo que decimos y los que hacemos. Y la gran pregunta para los educadores es como reduzco yo esa disociación. Ahí tenemos un desafío pedagógico muy grande.

En España se han sucedido las reformas pero han permanecido más o menos estables las tasas de fracaso y abandono escolar prematuro, muy por encima de los países de la OCDE ¿qué medidas pueden aplicarse para acabar con esta grave lacra?

Volvemos al cómo, el cómo acá seguramente en España no es el mismo que lo que podíamos discutir en Argentina. Dentro mismo de España si uno dice el cómo no es lo mismo si está hablando en Cataluña o si lo haces en Andalucía. El principio fundamental es colocar ese objetivo como el objetivo central de toda la política educativa y no ha sido así, no ha sido ese el centro de la política porque si hubiera sido estaríamos discutiendo otras cosas. A pesar de todas las reformas, los discursos, cuando se discute, se discuten otros muchos problemas.

A una parte de la sociedad no le preocupa el fracaso y el abandono escolar prematuro porque sus hijos

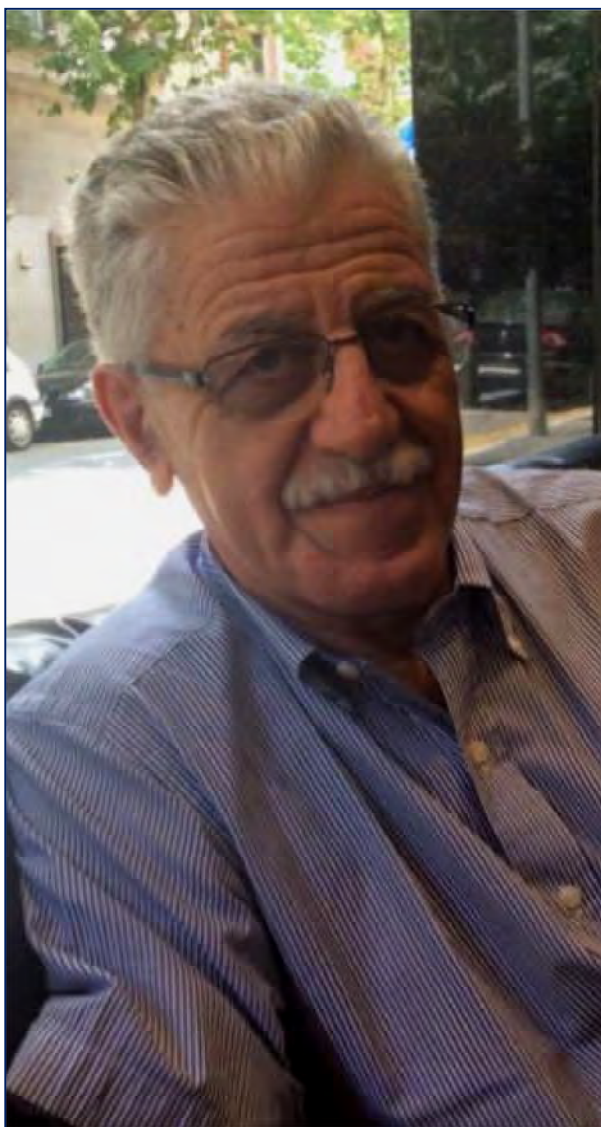
no abandonan, los que abandonan son los hijos de los otros. Se ha instalado el discurso neoliberal de que lo que hay que hacer es satisfacer demandas. La capacidad de demanda está desigualmente distribuida, los que abandonan la escuela tienen mucha menos capacidad de demanda que los que están incluidos y tienen muchos recursos y cuando demandan tienen mucha más urgencia. La demanda porque su hijo le abandone la escuela es una demanda que no importa, ellos viven en la urgencia, de pronto necesita que abandone acá porque tiene que ir a trabajar y si no va a trabajar no tienen ingresos para comer. Entonces si yo solo satisfago demandas dejo las cosas como están, lo dejo en el lugar donde su capacidad de demanda le permite estar.

Me parece que una política educativa en esta línea de la justicia social, lo que no tiene que hacer es satisfacer necesidades, es otra cosa, porque una necesidad puede no transformarse en demanda porque la población que tiene esa necesidad puede no tener la capacidad de demandarlo. Para eso está el estado, sobre todo los dirigentes políticos saben que esa necesidad tiene que ser satisfecha, yo tengo que tener un proyecto de construcción de una sociedad culta y por tanto hago otras cosas.

Esta idea de que no se resuelve el fracaso, el abandono escolar es porque es funcional a la dinámica de una sociedad desigual. Imagínate lo que pasaría si no hubiera abandono y fracaso escolar, y hubiera la educación de buena calidad para todos. Sería una transformación social muy importante, de eso se trata, si yo quiero esa transformación social, trabajo en la educación desde esa perspectiva, sabiendo que esto de los que

estamos hablando no es un proyecto pedagógico, es un proyecto de sociedad. Si yo lo consigo solo con el proyecto pedagógico voy a tener siempre todas estas limitaciones, lo cual no quiere decir que en el centro escolar en el que estoy tengo que llevar la cosa al máximo de lo posible, pero tengo, como actor social, que aliarme con los otros actores sociales que están en la misma línea desde el punto de vista económico, político, de salud, de vivienda, etc. Ahora esto puede resultar muy abstracto, muy general pero a veces los educadores necesitamos salir un poquito del ámbito puramente educativo para entender algunas dinámicas, que son dinámicas sociales y si las entendemos yo creo que las podemos enfrentar mejor.

El papel del profesorado es



fundamental en la mejora del sistema ¿Cómo podemos lograr el compromiso de los docentes, su implicación?

Es una batalla cultural, batalla en sentido metafórico. Hay que lograr adhesión pero ¿cómo logra una adhesión a algo? Apelando a lo mejor de cada persona, mostrando las cosas, sabiendo además que esto no es solo un tema cognitivo. Adherirse a la justicia no es un tema solo cognitivo, es cognitivo sí pero también emocional, ético. A mí me gusta mucho un concepto, pensando en estas dimensiones de tu pregunta, la idea de *políticas de subjetividad*. Nosotros tenemos políticas para mejorar todo lo material: hay que aumentar los salarios con los docentes, hay que capacitarlos, formarlos, construir escuelas, equiparlas tecnológicamente, dar más tiempo, jornada extendida... Todo eso es importante, no se trata de decir que no, pero sabemos que no es suficiente. No porque uno mejore todas esas condiciones materiales va a hacer un cambio en esta línea de la que estamos hablando. Hay aspectos que son subjetivos, cualitativos, valores, ética profesional, patrones culturales y eso da lugar a que tengamos que incorporar a las políticas educativas esta dimensión de lo subjetivo, de cómo yo modifico, trabajo con estos patrones, que son propios de la personalidad y que tocan al desempeño profesional porque no es que hay que hacer esto por un proyecto ideológico, no, es que un buen maestro necesita estar comprometido con los resultados, con el aprendizaje de sus alumnos sino no es buen maestro.

¿Cuáles serían estas políticas que llamas de subjetividad?

Por ejemplo, *confianza*, tener confianza en la capacidad de aprendizaje de mis alumnos. Esto hace tiempo

que está demostrado, en investigación sobre el efecto Pigmalión. Lo sabemos, ahora ¿qué tenemos en los diseños curriculares de la formación de docentes? ¿Qué experiencias de aprendizaje le hago realizar a los futuros docentes que fortalezcan la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos? Muy pocas o nada. Confianza.

Proyecto, cuando uno va a ver escuelas, o docentes, centros escolares que tienen muy buenos resultados aún en condiciones muy adversas, precarias, de pobreza, una de las condiciones que exige además de la confianza es un proyecto. Puede ser utópico, no importa, a veces el proyecto lo tiene el alumno, ni siquiera lo tiene el docente; a veces es del centro, es de un profesor. Un proyecto ha de proyectarse, saber qué quiere es fundamental. Y tampoco formamos a nuestros docentes con la idea de que tienen que tener un proyecto y tienen que fortalecer la capacidad de elaborar un proyecto en sus alumnos; porque los alumnos de los sectores más pobres tienen muchas dificultades para elaborar un proyecto de vida.

Esta idea de *responsabilidad por los resultados*: que no me sea indiferente que alguien aprenda o no aprenda. Muchos docentes al mes de empezar las clases ya saben quiénes son los buenos y quiénes son los malos y a fin de año los que él creía que eran malos, son los malos; y los que creía que eran buenos, son los buenos. Pero esto es una pauta muy perversa, como si un médico dijera: "Usted me viene muy enfermo... no lo atiendo".

A estas cuestiones aludo cuando hablo de políticas de subjetividad: a la confianza, al proyecto, a la responsabilidad por los resultados. Puede haber otras... hay gente que insiste mucho por ejemplo en la capacidad de narrativa, es decir contar lo que hago y por qué lo hago. Eso también es un factor importante. Todas estas cuestiones que la experiencia y las investigaciones muestran

que son de gran importancia y no están consideradas, ni son objeto de ningún acuerdo, son producto de la casualidad. Un maestro si está motivado, está motivado; sino está motivado es lo mismo y depende de él. Resulta que eso determina el éxito o el fracaso de su trabajo entonces no lo puedo dejar librado a la casualidad. Es muy difícil, complejo pero no porque sea difícil no debemos intentarlo.

¿Qué opinas del programa Metas Educativas 2021? ¿Está contribuyendo a la mejora de la educación en Latino América? ¿En qué momento se encuentra la educación en Latinoamérica? Háblanos también de la educación en Argentina de la que has sido Ministro de Educación.

Muchas cosas se están haciendo, algunas en el marco del programa

Cuando hablo de políticas de subjetividad aludo a la confianza, al proyecto y a la responsabilidad por los resultados

ma Metas 2020-21 y otras cosas tienen relación con las Metas aunque no se mencionen. Pero sí, yo creo que América Latina está viviendo un momento excepcional, tanto desde el punto de vista económico, llevamos casi una década de crecimiento económico significativo; desde el punto de vista político hay democracias estables, no aparece la amenaza de golpe de estado, como que la interrupción de los procesos democráticos esta ya fuera del escenario, de las expectativas de ningún sector político que quiera apelar a los militares para que vuelvan al poder; y hay también gobiernos y proyectos políticos con sus diferencias y matices que apuntan en esta dirección: el Brasil de Lula y de Dilma Rousseff, el Uruguay de Mujica, la Argentina con el kirchnerismo, Michelle Bachelet vuelve a ganar en Chile, Ecuador con

Correa, Venezuela es un caso extremo pero bueno también va un poco en esta línea con especificidades... Quiere decir que hay en América Latina una fuerte corriente política apoyada en el crecimiento económico que apunta en esta dirección.

La inversión que están haciendo en educación los países de América Latina en estos momentos es muy importante, están dedicando el 5, el 6, el 7% del PIB a la educación. Hacía muchas décadas que no se invertía tanto en la educación. Hay también un momento favorable desde el punto de vista demográfico, esta década está el "bono demográfico" como le llaman porque es una década en la cual la tasa de natalidad ha bajado y no hay una demanda por el crecimiento de poblacional muy fuerte. Y todavía la población no ha envejecido como para que tengamos que mantener procesos de jubilaciones a masas de población. En muchos análisis dicen que hay que aprovechar esta década porque en la próxima va a haber muchas más demandas para atender a la población mayor de edad. Hay un conjunto de factores que están mostrando que es posible avanzar.

Los resultados están a la vista: en la materia de cobertura se ha avanzado mucho, tenemos serios problemas de calidad y para seguir avanzando, que es el desafío presente, es necesario tocar el tema de la distribución de la riqueza. América Latina, a pesar del crecimiento económico sigue siendo una región muy inequitativa con una concentración de la riqueza muy fuerte. Y esto implica políticas fiscales distintas a las que existen actualmente, una reforma fiscal que permita gravar más a los que más tienen y así redistribuir un poco la riqueza con criterios socialmente justos. Esto puede permitir que haya recursos no solo para la educación, también para las familias, para que superen la pobreza y la desigualdad. Es a esa condición para que haya éxito.

Fernando Andrés Rubia

Miramos bajo las piedras buscando inspiración y resulta que la tenemos en cada niño

César Bona García

Maestro del CEIP Puerta Sancho de Zaragoza

"El curioso incidente que acaeció al zagal José Ángel de las Mercedes y Acapulco, el mozallete que tenía abdominales de campeonato y que estornudaba palabras de amor cada vez que olía cebolla cocida".

Este es uno de los títulos que componen la saga "Historias curiosas" que propongo una vez a la semana. Éste, cuanto más largo y quijotesco mejor, incluye el nombre de un niño o una niña de clase y las cosas más absurdas y sin sentido que logres imaginar. Si le añades diez palabras o expresiones al azar (como "de rancio abolengo", por ejemplo), lo que sale de las cabezas de los niños coparía los primeros lugares de los cuentos más leídos de España.

Sucede una vez a la semana, y ellos desean que llegue para leer y para escribir. Leer y escribir. Desean.

¿Os imagináis una obra de teatro con un niño sentado en una taza de váter en mitad del escenario en una obra de Navidad? Por supuesto, alguien dirá: "¿Pero esto qué es?". Añooro los festivales de Navidad. Daban mucho juego para que los niños se expresaran, para que madres y padres disfrutaran sintiéndose parte de esto. Será que nací en un cinco de enero y ya vine con los Reyes. En muchos sitios ya no hay de eso. Se los han tragado las programaciones y las prisas por que aprendan más cosas. En otros, se ha cambiado el nombre y parte de la esencia ha desaparecido. Antes de que eso ocurriese, escribí una obra de teatro en verso que adaptaba al lugar según los niños que hubiese. En Bureta había seis; en Muel estábamos doce. En Muel, además, uno de los niños era de religión musulmana, así que metí un tal "Hamik el pastor" que charlaba con el Rey Baltasar comenzando con un "No se piense que es de broma, pero yo soy más de Mahoma".

Pues bien. En esa obra pensé que faltaba un giro y apareció entonces un cagané. Esto que vais a leer fue uno de los momentos grandes de la obra, no por su calidad literaria, sino porque los niños estaban deseando, entusiasmados, que llegara ¿Y qué vamos a hacer los adultos? ¿Negarles ese gozo?:

María y José. Antes de llegar a la posada se encuentran con el CAGANÉ: Un niño está sentado en una taza de váter en mitad del escenario...

María: ¡Por todo lo que más quieras...!

¡Dime que lo que estoy viendo es un mal sueño!:

*¡Un hombre mostrando sus posaderas,
y mientras frunce el ceño parece empujar con
empeño!*

José: Por nuestro hijo que está al nacer:

¿Puede saberse qué hace usted de esa guisa?

Cagané: Su mujer no anda imprecisa:

*Mis posaderas con respeto muestro
como parte de cultura, les enseñará el maestro.
Soy un visionario, señor,
y predigo que en un futuro
no habrá belén que se precie
que no cuente con uno de mi especie.*

José y María se alejan sorprendidos e indignados.

Siempre he pensado que el surrealismo o el sinsentido están infravalorados en la escuela. Y nos conviene recordar que los niños están más cerca de ello que de las reglas que tantas veces imponemos. Creo que Gloria Fuertes lo sabía bien. En el mundo del sinsentido es donde se crean las grandes historias, donde nadan ellos a diario: porque es el mundo donde la imaginación todo lo hace posible. En ese sentido, me siento afortunado de no haber cerrado ese canal que une al adulto que soy con el niño que fui, y las ideas pasan de un estadio a otro con banda ancha. De vez en cuando, los maestros deberíamos hacer un viaje en el tiempo para recuperar esa visión de niño, y entenderíamos muchas cosas que ahora nos parecen "tonterías de críos" y que para nosotros, instalados en el mundo lógico del adulto, no tienen cabida para aprender.

Ser maestro es un privilegio. Nadamos en una fuente infinita de imaginación, de inspiración

Cada día que pasamos con los niños es una oportunidad de aprender de ellos, de copiar su actitud positiva ante la vida o de meternos en un mundo donde las reglas se estiran y encogen a su antojo. Pero eso implica también una gran responsabilidad. No basta con llenarles la cabe-

za de datos y convertirlos en seres extraordinariamente ilustrados. Es nuestra misión, además, aguijonear la curiosidad para que sean ellos los que deseen aprender; estimular la creatividad y darles la oportunidad de expresarse... Muchas veces, desafortunadamente, las escuelas sólo consiguen cortar las alas a esa ilusión, a ese deseo de crear. Y, sin darnos cuenta, olvidamos también la importancia de educar en sensibilidad y en empatía, poniendo nuestros objetivos docentes en que consigan saltar por encima de unos números que no son los que rigen nuestras vidas.

¿Por qué elegí ser maestro? Porque los maestros podemos abrir puertas y ventanas para que los niños sean personas plenas, porque está en nuestras manos el empujarles hacia adelante para que ellos mismos construyan su presente y su futuro. Podemos hacerles participar en la sociedad para que nos ayuden a cambiar las cosas. Y para eso también hemos de darles herramientas. Que sepan cómo expresar una emoción o un pensamiento, que sepan cómo defender un argumento o aceptar las equivocaciones. Que consigan ser seres resilientes y que esa flexibilidad les convierta en personas más sociales, luchando así por salir de esa individualidad y ese egoísmo que sin darnos cuenta se convierten en parte de nuestra vida muchas veces.

Los maestros llevamos unas gafas que olvidamos quitarnos a veces. **Nuestra visión de la educación, de los niños y del mundo en general, es excesivamente didáctica.** Nos parece que todo ha de ser dirigido a que los niños aprendan. Y es así, pero no ha de ser forzado. De niños aprendemos por curiosidad, una curiosidad innata que nos acompaña a lo largo de nuestra vida pero que muchos dejan de lado conforme crecen. No hay más. Si tú pones una caja de cartón cerrada en medio de una clase y te vas un minuto, verás a todos los niños alrededor de esa caja preguntándose qué habrá dentro. Es tan sencillo como eso. En las escuelas nos empeñamos en hacerles aprender en lugar de invitarles a hacerlo. Estimular esa curiosidad diariamente debería ser obligatorio para todos aquellos que quieran ser maestros.

Te reto, a ti que ahora me lees, a estimular la curiosidad de tus niños al menos una vez al día. Olvídate



de que tienes matemáticas o lengua, educación física o inglés. El aprender no debería estar encajonado, la curiosidad no entiende de límites.

Cada día, en algún momento de la clase, lanzo la Wiseman/wisewoman Question. Se trata de una pregunta que propongo sobre cualquier tema que se me ocurre. Es obligatorio apuntarla, pero no lo es responderla ¿Y por qué deben copiarla entonces, si es voluntario responderla? Por si les apetece hacerlo en casa. Ahora, en la clase en la que estoy, 5º B, 22 niños traen la respuesta casi todos días. En clase hay 22 niños. Si alguno o alguna se la olvida o no ha encontrado la respuesta, no pasa nada: escucha a los demás. Estas son algunas de las propuestas, que pueden investigar con su familia, en internet o cualquier otro medio que se les ocurra:

¿Por qué tenemos esas dobleces en las orejas? Dime algo sobre un escritor que era amigo de Houdini y que creó a un detective muy inteligente. Canta una estrofa de un tango de Carlos Gardel ¿Por qué el mar Egeo se llama así? ¿Por qué se le llama "eco" al eco? Cuéntame algo sobre un señor que pintó unos relojes espachurrados.

¿Podéis imaginar cuánto pueden aprender los niños con esa capacidad de absorber que tienen? De literatura, mitología, geografía, música, arte... Y más allá de aprender: ¿Creéis que con estas prácticas se crea en ellos una inercia de fortalecer esa actitud curiosa que conforme crecemos se va perdiendo? Mi opinión es que sí, que uno se hace preguntas sobre más cosas y sabe que puede buscar sus respuestas.

Así sobre la marcha me ha venido esta pregunta para nosotros, a ver si hay solución: ¿Por qué en matemáticas los problemas se llaman "problemas" en lugar de llamarse, por ejemplo, "retos"? A mí me apetecería más enfrentarme a un reto que a un problema.

Aguijonear esa curiosidad, sí, pero también ser una persona curiosa, con deseo de aprender de todo lo que te rodea. Un maestro no sólo se forma en los cursos homologados por *nosequién*. Un maestro, una maestra debe tener en el interior una máquina de búsqueda llena de preguntas: por qué, cómo es posible, de dónde, cuánto... ¿Y por qué no aprender con los alumnos, que sean ellos los que nos enseñan a nosotros? Esa es otra de las claves que me guían: el maestro no sabe todo. Y si hay algo que gusta cuando se es niño es sentirse investigador. Aprovechemos para que nos enseñen cosas que desconocemos. Los niños y niñas pueden sorprendernos, dejémosles espacio para que den un paso adelante.

¿Qué sabemos de los niños a los que cada día nos empeñamos en educar?

Allá donde he estado me ha gustado entender a los niños con los que iba a trabajar: conocer su contexto y sus necesidades. A partir de ahí, uno ha de ser flexible y tener la capacidad de crear sobre el terreno experiencias que estimulen a esos niños y niñas. No es lo mismo estar en una escuela en un contexto marginal que en una gran ciudad o en una unitaria. No podemos pretender que

actúen igual, que sientan igual. Así, quizá unos necesiten aprender a leer divirtiéndose con una obra de teatro que tú mismo has de escribir, otros se sientan plenos ahondando en sus raíces y dando oxígeno a su pueblo. Quizá lo que sea necesario en otro momento o en otro lugar es sacar a los niños de la escuela y hacer que interactúen con los ancianos del lugar para que aprendan a valorar la importancia del respeto. Otros niños pueden crear una protectora virtual y proponerse contagiar a miles de niños de todo el mundo con su actitud... Y ahí aparece también la palabra "ejemplo": el conseguir que esos niños y niñas se sientan ejemplo para otros. Hacerles conscientes de que cada paso que den va a ser admirado por otros, imitado, y que por eso ha de ir siempre acompañado de la palabra "respeto".

Así, y mirando más allá de los estándares y las numeraciones, hemos de pararnos a conocer a los niños que van a pasar con nosotros tanto tiempo. Si a uno le gustan los cuentos, sabrá resumir todo un libro de historia en forma de cuento: propónselo; si una niña es incapaz de expresarse cuando surge una emoción, deberás darle las herramientas para que supere ese reto. Luego, déjala subir sobre una mesa. Sin darnos cuenta, estaremos educando en esas competencias que muchas veces nos limitamos a copiar de los libros. Y no, no son casos inventados, no es imposible: Mónica, de Muel, tiene sensibilidad. En cuarto de Primaria se echaba a llorar si se emocionaba con algo. Se le dieron pautas para superarlo, y terminó hablando delante de 400 personas en el Premio de Medioambiente de Aragón 2013, con sus pausas, mirando a la gente a los ojos, y convenciendo y emocionando a quienes la escuchaban.

Iván, también en Muel, apenas decía "hola" o "adiós" en clase. Tenía dificultad al pronunciar la "r" y además era poca cosilla. La vergüenza era un muro demasiado alto. Sin embargo, en clase no molestaba. Podría pasar desapercibido. Iván se convirtió en el líder del grupo que formamos; subía sobre la mesa y recitaba un fragmento del Mercader de Venecia, de Shakespeare; o por contar algo que haga de esta historia algo más llamativo, el pasado julio me acompañó al PreCongreso Mundial por los Derechos de la Infancia en Barcelona, y allí, sin mirar papel alguno, llegó a los corazones de 300 personas de todo el mundo hablando durante 7 minutos acerca de qué espera para el futuro y cómo pueden los niños cambiar las cosas.

Me dijeron: "Nos gustaría que contaras algunas experiencias que has ido haciendo estos años". Y hablando de conocer a los niños y niñas que uno tiene en clase he recordado a Iván o Mónica, porque suelo ponerlos como ejemplo de cómo un niño puede superar sus miedos o sus vergüenzas si se les tiende una mano. Pero ahora, haré un viaje en el tiempo algo más atrás y me situaré en un momento en el que probé una experiencia rara con una clase y que resultó tener muy buen resultado, y la cual estoy aplicando ahora también.

Aquel colegio recibía niños de un contexto socioeconómico medio-alto. Muchos padres trabajaban en empresas bien situadas. Creé entonces un proyecto llamado "Esta clase es una empresa", con el fin de que todos se sintieran parte de algo y que su actitud tendiera hacia el compañerismo y la colaboración. Aquí se aplica un principio que es infalible: cuando uno se siente protagonista, implicado en un proyecto, eso le hace vivirlo intensamente, como algo suyo. En consecuencia, el respeto ya no se impone, sino que sale de dentro.

Ya sabemos cómo funciona el puesto de delegado/a, encargado/a de repartir cosas... Como me apetecía que cada uno de aquella clase de 24 tuviera su función, su peso específico en la clase, comencé a inventar empleos o, algo que tiene una riqueza inmensa, coger de los adultos y aplicarlos dentro del aula. En realidad, así funciona la innovación: coger algo de un sitio y ponerlo en contexto distinto.

Pondré algunos ejemplos. Esos cargos rotaban cada cierto tiempo. Entonces, aparte de delegada y subdelegado, teníamos el Historiador, que apuntaba cualquier cosa curiosa, anecdótica o graciosa que sucediera en clase. Estaba también la Cabecilla de los Sublevados: a través de ésta se canalizaban todas las quejas de los niños. Por medio de papeles anónimos que le entregaban podían expresar su desacuerdo, y abiertamente lo hablábamos. Don Limpio se ocupaba de avisar si veía algo en el suelo. La clase estaba siempre limpia. Los bibliotecarios eran los encargados de hacer el préstamo de libros. En esta rama se encontraba la Defensora de la Lectura: los últimos cinco minutos de clase era sagrado parar, hacer un círculo sentados en el suelo y leer interpretando. Los Jefes de Reciclaje hacían su tarea de concienciación y preparaban la logística. Una función respetada era la de Encargada de la Lista Negra de los que Hablaban Demasiado. Cada vez que alguien no respetaba el turno de palabra, ésta marcaba una cruz. Cada cinco cruces, tenía medio punto menos en la materia que tocara la quinta cruz. No obstante, podía recuperar ese medio punto si recurría a la Abogada. La tarea de ésta era hablar con su representante y conmigo y decidir un trabajo para hacer sobre la materia. Si me satisfacía, se devolvía el medio punto. O también estaba la Lista Blanca de los Altruistas Emprendedores: en ella se apuntaban voluntariamente aquellos que quisieran ayudar a otros. Si Germán era bueno en inglés, se apuntaba así en el tablón. Luego, si alguien andaba flojo en inglés podía recurrir a Germán para que le ayudara. Se sentaban juntos sin avisar, trabajaban a la hora de comer... Solía ser un éxito.

Viajo ahora al Colegio Fernando el Católico, en Zaragoza. Me tocó ser tutor de 4º, una clase bastante conflictiva con el 80% de niños de etnia gitana y del resto, 18% inmigrantes. Muchos no sabían leer con 10 años. Escribí una obra de teatro con la que se consiguió que leyeran, y aproveché para dar la plástica de aquel año, preparando decorados haciendo esculturas y pintando cuadros de Goya, Velázquez, Picasso... con los que luego hicimos un

museo en el colegio. Me hice amigo de Javi, el líder del grupo y con el que ahora tengo muy buena relación, yendo todos los días por la tarde una hora antes para que me enseñara a tocar el cajón. Tenía magia en las manos.

Los dos años siguientes estuve en Bureta, una escuela unitaria con seis niños de cinco edades distintas. Los primeros días pensé que me volvía loco, así que me dediqué a observar. Resulta maravilloso ver cómo se ayudan unos a otros, y cómo ese espíritu de colaboración se mantiene años después. Pero había una cosa que me resultó curiosa: de seis niños, dos no se hablaban. Indagué, y descubrí que eso no venía de los niños sino de más arriba. Era inadmisibles que en un pueblo de 200 habitantes, con una escuela de 6 niños, dos tuvieran coartada su felicidad por roces de adultos.

Solía hacer 80 kilómetros al día para ir a trabajar, y otros 80 de vuelta. En uno de esos viajes, escuchando la música de las películas de Woody Allen, me vino un flash. Iba a hacer una película de cine mudo con ellos. Y este niño y esta niña serían los protagonistas. Les hice investigar sobre el contexto de aquellos años, les hice comparar la crisis actual con el crack del 29, o buscar información sobre personajes o hechos relevantes. Mientras tanto, yo buscaba por internet cómo se rueda, tipos de planos, cómo se edita... porque jamás había tocado una cámara de vídeo. A propósito, tuvimos que pedir una a uno de aquellos maravillosos CPRs que tuvimos en otra era, porque ni siquiera teníamos cámara.

Quería que trabajaran las emociones, la expresión por gestos y por palabras, la empatía, ponerse en el lugar del otro antes de criticar. Por su parte, padres y madres tenían que trabajar juntos para preparar el attrezzo. El resultado: una película de 40 minutos de duración que en el día del estreno atrajo a 400 personas en un pueblo de 200, y que recibió un premio en el Festival Internacional de Cine para Niños de la India o el Premio Crearte por el Ministerio de Cultura. Y consiguió otro premio que no se ve pero que perdura.

Con parte del premio, convencí (no sin esfuerzo) al electricista para que quitara todas las luces de un aula y me colocara globos de luz gigantes de papel de esa tienda tan grande y amarilla en la que te montas tú las cosas. Compré unos pufs, alguna tienda de campaña, suelo blando, dos plantas, estanterías y libros. Había (y todavía está) una biblioteca de ensueño, donde los niños se tumbaban, se metían en la tienda o se derretían en un puf con un libro.

Al año siguiente pensé que sería bonito que un pueblo de 200 habitantes pudiera estar unido en un proyecto común, y crear una base de respeto entre niños y ancianos que diera a estos últimos, muchas veces olvidados, el peso en la sociedad que nunca debieron perder. Así, hicimos un documental etnográfico en el que los niños iban de casa en casa preguntando a las personas mayores sobre su infancia, sobre el amor, sobre su vida... Y en mitad del rodaje me di cuenta de que siempre hablaban en pasado, así que dimos un giro al cortometraje y los



niños ayudaron a los ancianos a hacer que sus sueños se hicieran realidad.

Al llegar a Muel me dieron una clase tranquila de doce niños. Si recuerdo perfectamente lo primero que les dije: "Para mí no es importante que saquéis dieces o buenas notas si no sois buenas personas. Un diez no se puede llevar colgado en la espalda y mirar a los demás por encima del hombro. Las buenas notas sólo sirven cuando uno es respetuoso con los que tiene alrededor".

Con ese grupo estuve tres años inolvidables, y la aventura comenzó una mañana de noviembre. Los niños se encontraban jugando en el recreo, y al otro lado de las vallas aparecieron unos tipos con una serpiente en el cuello: Todos los niños se acercaron ante tal espectáculo y estos señores les dieron panfletos con información sobre el circo que pretendían montar en el pueblo. Cuando el recreo terminó, todos los niños subieron a sus aulas exaltados, pues el circo había llegado al pueblo. Les dije que me alegraba de que estuvieran contentos, pero les dije: "Investigad, y mañana hablamos" (os invito a hacerlo también a vosotros). Ese día, escuchando a los niños, nació El Cuarto Hocico, una protectora virtual de animales dirigida por ellos. Ese nuevo proyecto se basaba en ofrecerles la posibilidad de descubrir por sí mismos hechos o realidades que permanecen ocultos hasta que ellos abren esa puerta; lanzarles preguntas y que ellos investigaran en sus casas con sus padres. Llegaban a conclusiones muy interesantes. Y sí, éste tenía que ver con el respeto a los animales, pero siempre recalco que yo no

soy animalista, sino educador. Y nos gusten más o menos los animales no hay que cerrarles la posibilidad de ser empáticos.

Creemos un blog. Esa era nuestra ventana a la sociedad. En él publicábamos nuestro ofrecimiento a ayudar a hacer de este mundo un lugar mejor, y también todas las curiosidades que se nos ocurrían. Sin darse cuenta, estaban aprendiendo de geografía, historia, mitología, biografías de personas relevantes en la historia de la humanidad... pero también aprendían a ser respetuosos con el medio, a no quedarse parados ante las injusticias, a dar un paso adelante y actuar. Y sí, también era un proyecto voluntario. Porque el respeto no se impone, como tampoco se puede imponer la amistad, o el amor. Todos hemos cogido de la mano alguna vez a dos niños que discutían y les hemos dicho: "¡Tenéis que ser amigos!" Probemos esto con adultos a ver qué tal nos va...

En nuestro camino nos dieron unos cuantos premios: el de Crearte por el Ministerio de Cultura, el de Medioambiente de Aragón 2013, el Premio Nacional APDDA en el Congreso de los Diputados... Ahí, por cierto, es donde llegaron a hablar estos niños y niñas, con los que hacen las leyes. Seguro que con algo se quedaron los miembros del Congreso. Consiguieron contagiar a miles de niños de todo el mundo con su actitud. En esos tres años fueron a dar charlas a otros colegios, a la Facultad de Veterinaria, a la Universidad Autónoma de Barcelona... En esta última tuvimos el honor de conversar con Jane Goodall, primatóloga británica, Premio Príncipe de Asturias y Embajadora Mundial por la Paz. Meses más tarde me diría que allá donde va pone a estos doce niños y niñas como ejemplo de esperanza en un mundo mejor.

Basándome en El Cuarto Hocio lancé Children for Animals, para invitar a otros niños del mundo a crear sus propias protectoras y gracias a las redes pudieran actuar a nivel global, dándoles la posibilidad de conseguir retos que no se habían ofrecido a los niños.

Se les educó para pensar, para ser agentes activos del cambio, para tomar sus propias decisiones y tener capacidad crítica. Y se logró invertir el sentido de la educación. Ahora eran los niños los que estaban enseñando cosas a otros niños y a los adultos.

Y sí. Para que una niña hable delante de 400 personas hay que darle esas herramientas que decíamos. Considero obligatorio que en las escuelas se impulse la comunicación oral. Mediante el lenguaje podemos expresar emociones o pensamientos, podemos defender nuestros argumentos... y vencer esa vergüenza que a tantos nos costó saltar. Porque es increíble que el don más preciado que tiene el ser humano, que es la comunicación, no se trabaje en las escuelas. Menos determinantes y más subirse a la mesa a hablar sobre Luther King, sobre Mark Twain o sobre lo que quieres para el futuro. Más sobre aprender a discriminar información o sobre cómo estructurar lo que entra en tu cabeza para que luego puedas expresarlo sin dificultad.

Les mandaba preparar charlas de un minuto sobre temas dispares. Recuerdo que me inventé la "pizza con cajones" para ayudarles a organizar su discurso. Consistía en dibujar un círculo, el cual dividía en cuatro trozos. Cada trocillo era, entonces, 15 segundos. Dibujaba un cajón en cada trozo de pizza, con una palabra clave. Sólo recordando esa palabra y hablando 15 segundos sobre ella conseguían completar un minuto sin problema. Cuando ya controlaban cómo hacerlo, les decía que debían ser "soldados de la palabra". Para ello, debían hablar frente a los demás mientras éstos hacían gestos y ruidos para intentar desconcentrar al orador ¡Pasada esta prueba, estaban listos para cualquier cosa!

Subestimamos a los niños. Hacen cosas increíbles si se les propone. Un lunes les hice retirar los cuadernos de las mesas y prohibí que nadie hablara si no era en verso. Les di algunas pautas, y tímidamente comenzaron a hablar. Estuvimos así toda la semana, y el viernes aquello parecía una obra de teatro de Shakespeare. Lo he vivido, no es imaginación: son niños y pueden hacer muchas cosas.

Pueden hacer muchas cosas

Y además tienen una imaginación portentosa, ven las cosas diferentes si logramos liberarles de tantas reglas que se imponen en las escuelas. Por eso precisamente su participación en la sociedad es tan valiosa. Deben ser escuchados, sus opiniones deben ser tenidas en cuenta. Por eso, y porque además no sólo son los adultos del futuro: son habitantes del presente. Y no debemos olvidar que los niños y niñas que ahora están en nuestras aulas, en pocos años serán los que gobiernen sus propias vidas y los que tomen decisiones sobre ellos mismos y sobre los demás. Por eso es tan importante que incluyan el respeto a las demás personas pero también a ellos mismos; el respeto al lugar donde viven y a los seres con quienes lo comparten. Es nuestra obligación hacerles ciudadanos globales, listos para los retos que la vida les presentará. Eso, entre otras cosas, es por lo que nuestra profesión es tan importante.

Me gustaría que hubiera más conexión entre las escuelas de magisterio y maestros en activo, que puedan motivar a los que han decidido adentrarse en esta profesión. Que vean que hay muchas más posibilidades en uno mismo que en los libros de texto, que se sientan capaces de crear para invitar a los niños a crear. Que tengan una actitud positiva y llena de ganas de hacer cosas para que los niños les imiten, y que no se dejen contagiar por los que ya hace tiempo abandonaron la magia de esta profesión.

Me gustaría también que nos paráramos a pensar, como he dicho al principio, sobre cómo éramos de pequeños. Y que abramos ese canal que une el adulto que somos con el niño que fuimos. Ahí entenderemos muchas cosas y se nos ocurrirán posibilidades que espantarán al más serio jefe de estudios, pero que resultará una de las experiencias más bonitas que podamos vivir.

Valdespartera emplea

Jesús Martínez Verón

Catedrático de Enseñanza Secundaria

Justificación del proyecto

“Valdespartera emplea” es la denominación del proyecto de trabajo llevado a cabo por los alumnos de 3º de la ESO, grupo B, del instituto de Valdespartera de Zaragoza en la materia de Ciencias Sociales durante la segunda mitad del curso 2013-2014.

El objetivo del proyecto era conseguir que los alumnos comprendieran la naturaleza, causas y consecuencias del problema del desempleo en este momento en España, y más en concreto en su ciudad y en su barrio, y que adoptaran ante el mismo una posición activa y responsable.

Entre los alumnos había -y hay- un buen número que vivían el tema de una forma directa puesto que alguno de sus familiares, con frecuencia padre o madre, se encontraban en paro, con las repercusiones tan importantes que esto ha supuesto en su vida diaria. En actividades grupales, algunos de ellos explicaron a sus compañeros cómo el desempleo había provocado no sólo la necesidad de prescindir de determinadas costumbres hasta entonces habituales, sino también problemas en las relaciones personales y de pareja.

El estudio del tema del desempleo está incluido en el currículo de la materia de 3º de ESO en Ciencias Sociales, centrado en buena parte en la geografía económica. Sin embargo, la forma cómo se aborda en el currículo ordinario es objetivamente insuficiente. Así, en el libro de texto que utilizábamos en clase, el desempleo ocupaba menos espacio que temas tan poco relevantes para las vidas de nuestros alumnos como la agricultura amazónica de cremación por rozas o las especies vegetales dominantes en la taiga siberiana.

Como consecuencia, y constatando el interés de los alumnos y escaso soporte curricular, me planteé la necesidad de abordar el tema de una forma diferente a la habitual dinámica de clase y afrontarlo a partir de un

proyecto de trabajo. Además, partía con la ventaja de que con los alumnos de 3º de ESO ya habíamos llevado a cabo otros proyectos -en algún caso interdisciplinar- en el primer trimestre su respuesta había sido muy positiva.

El último aspecto previo fue la manera en que el tema del paro debía ser planteado en el proyecto. Como profesor quise que se enfocara en el entorno más próximo posible de los alumnos: su barrio; y que se realizara con una actitud positiva pero realista. De ahí la elección del título del proyecto, la última decisión de partida que tomé: “Valdespartera emplea” y no “Valdespartera por el empleo” de cariz más utópico o “El paro en el mundo”, de una vaguedad extrema.

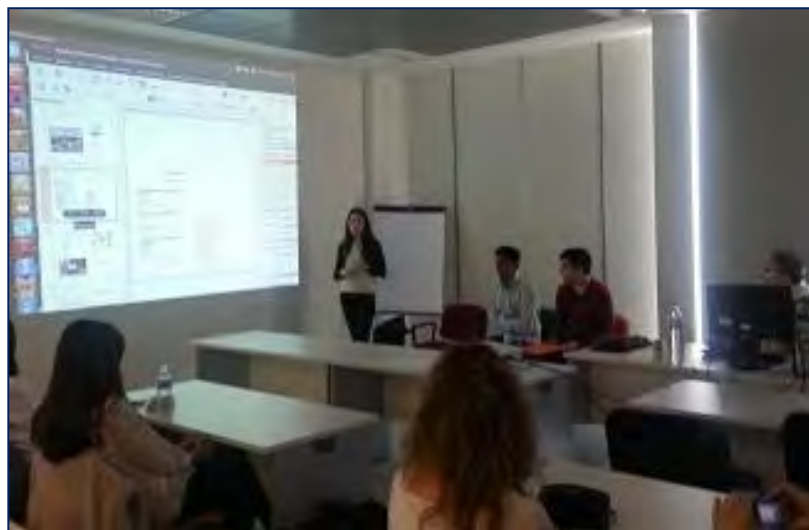
Puesta en marcha

El proyecto de trabajo ocupó a los alumnos durante 12

sesiones de trabajo a lo largo del segundo y tercer trimestre del curso 2014-2015. Las seis primeras tuvieron carácter intensivo y se completaron en dos semanas, y las seis siguientes fueron espaciadas en el tiempo, de manera que íbamos avanzando en el temario de la materia de forma ordinaria, pero periódicamente retomábamos el proyecto. Por supuesto,

a estas sesiones de trabajo en el aula, hay que sumar las que los alumnos invirtieron fuera del horario lectivo para ir dándole forma adecuada a “Valdespartera emplea”.

Desde el inicio llevé a la práctica la decisión de que el proyecto fuera resultado casi total del trabajo de los alumnos. Como profesor me limité a pautar los momentos de trabajo, a orientarles en su organización y a mostrar al exterior sus resultados. En definitiva se trataba de hacer realidad el requisito que aparece en la inmensa mayor parte de los documentos (legales, teóricos o de cualquier otro tipo) sobre educación: *los alumnos deben de ser protagonistas de su propio aprendizaje*.



En la primera sesión los alumnos trabajaron en gran grupo para darle forma al proyecto. En la pizarra uno de ellos fue tomando nota de la tormenta de ideas. También como grupo fueron haciendo un primer filtrado que le diera sentido y “realismo” al trabajo. Como resultado de esta sesión se tomó la decisión de elaborar una página web gratuita sobre empleo, abierta a la sociedad que incluyera, entre otras cosas:

- Ofertas de trabajo en Zaragoza.
- Acceso a las páginas web del Ministerio de Empleo y Seguridad Social y del INAEM.
- Consejos para la elaboración de currículos profesionales.
- Orientaciones para afrontar entrevistas de trabajo.
- Procedimientos para contratar a un trabajador.
- Proceso para convertirse en trabajador autónomo.
- Ubicación de locales disponibles en la zona en los barrios de Valdespartera, Montecanal y Rosales del Canal.

El compromiso fue que todo ello debía basarse en la realidad. Las ofertas, procesos administrativos, locales disponibles o cualquier otra información que se incluyeran en la web debían de ser auténticos. El objetivo dejaba de ser meramente académico al tener como finalidad que la página pudiera permitir que algunas personas pudieran encontrar empleo.

A continuación se repartieron las tareas de los alumnos de manera que cada uno de ellos tuviera una labor específica (por ejemplo, administrar la web o grabar modelos de entrevistas de trabajo o buscar información sobre la contratación de empleados) pero que, a la vez, todos hubieran de realizar otras comunes.

El paso de las semanas haría que esta planificación de trabajo se modificara y que algunas de las propuestas - como la inclusión de un foro o un localizador interactivo de los locales en la web- se abandonaran, mientras que se incorporaron otros contenidos que se mostraron mucho más útiles: derechos y deberes de los trabajadores o tratamiento específicos de los trabajadores con algún tipo de minusvalía.

Realización del proyecto

Con las pautas y el reparto del trabajo muy claramente definidos, los alumnos comienzan a elaborar el proyecto. Lo primero que necesitan es buscar información sobre su tarea específica: ofertas, legislación, consejos para la búsqueda de empleo..., y lo hacen utilizando internet como herramienta desde el aula de ordenadores del instituto. Además, los alumnos necesitan compartir sus hallazgos de la manera más ágil posible y para ello recurrirán al correo electrónico. Aquí, como profesor, les pedí que todos los mensajes incluyeran, además de la dirección del destinatario inicial la mía propia para posibilitar el seguimiento más completo posible del proceso.

La página web fue tomando forma y el encargado de administrarla organizaba según su criterio la información que iba recibiendo de sus compañeros.

Esta parte del trabajo, que para los alumnos siempre se mostró como la principal, pronto empezó a dejar paso a otras fases que, desde la perspectiva del docente resultan tanto o más importantes, puesto que me iban a permitir que los alumnos trabajaran competencias más complejas que la búsqueda, selección y difusión de información.

A partir de aquí, los alumnos llevaron a cabo tareas muy diversas: elaboración de su propio currículum (muy breve pero necesariamente real); exposición oral al conjunto de la clase del progreso logrado en su parcela de trabajo y argumentación de la consecución o no de sus objetivos; dramatización de entrevistas laborales para la búsqueda y selección de empleo en las que debían asumir el papel de entrevistado o entrevistador; explicación ante el grupo de cómo les afectaba a cada uno el tema del desempleo o intervención en debates sobre el asunto del paro (en los que por ejemplo se rompieron tópicos sobre la inutilidad de los estudios para conseguir trabajo en estos momentos).

De alguna de las actividades, como la dramatización de las entrevistas de trabajo (con reflejo de buenas y malas prácticas) se hicieron pequeñas grabaciones en vídeo por parte de determinados alumnos. Cuando ellos juzgaban que el resultado era adecuado, los editaban y enviaban al responsable de la web para que el vídeo fuera colgado en la página.

En esta fase del proyecto se logró que los alumnos tuvieran una visión global de “Valdespartera emplea” y de su participación en el mismo; que fuera, en definitiva, una acción compartida. También comprendieron la importancia de adoptar una postura activa tanto en este trabajo como -lo que es más importante- en cualquier otra situación de su vida personal y social. Por supuesto, también se consiguió que se preocupasen y mejorasen en su expresión oral y escrita, y que empezasen a romper los miedos que en muchos momentos se les plantean cuando tienen que hablar en público, exponiendo una información con soltura o argumentando con solidez una opinión.

Aunque este trabajo en el aula se mostró cada vez más importante para el proyecto, durante todo el tiempo en que se fue desarrollando, los alumnos volvieron periódicamente a la sala de ordenadores con la intención de mantener viva y actualizada la web y, si se veía posible, mejorarla y enriquecerla.

A mediados de mayo, con el curso ya en la recta final, y habiendo trabajado por otro lado el grueso del currículum de la materia, decidimos poner punto final al proyecto. En este momento, como profesor me encontré con la agradable sorpresa de que alguno de los alumnos se mostró interesado en que la web de “Valdespartera emplea” siguiera activa.

El grupo realizó una última sesión de evaluación del proyecto. No todo fueron comentarios positivos. El hecho de haber sido una labor común y basada en la actuación de los alumnos llevó a evidenciar hasta qué punto no

todos se habían implicado de la misma manera. Algunos se habían limitado a ir “a remolque” o a entender que un proyecto escolar es una forma sencilla de que parte de la materia no “entre en el examen” y poder subir nota. Tampoco se libraron de las críticas los que habían supuesto que ir a la sala de informática era motivo para poder pasarlo algo mejor y trabajar algo menos que en el aula ordinaria. Lo más interesante es que fueron sus propios compañeros quienes se lo hicieron notar.

Sin embargo, también quedó claro que la mayor parte del grupo sí que había asumido el proyecto, entendiendo sus metas escolares y personales. Valoraron la importancia de ser personas activas en la sociedad, lo positivo que había resultado la colaboración entre ellos y como el esfuerzo a la hora de comunicarse y expresarse merecía la pena.

Para terminar, informé a los alumnos del resultado del proceso de evaluación que como docente venía realizando, pues desde el primer momento habían quedado claros los instrumentos y criterios de evaluación del proyecto, y la incidencia que esta valoración tendría en cada caso en la calificación final de la materia.

“Valdespartera emplea” en Edutopía

Uno de los aspectos más inesperados y que surgieron del propio desarrollo de “Valdespartera emplea” es que, de una u otra forma, alumnos y profesor fuimos conscientes de que, por una vez, el aprendizaje había dejado de ir “por detrás” de la sociedad, de ser algo pasivo y simple receptor de lo que otras personas habían dicho o escrito antes. Con “Valdespartera emplea” había sido el grupo de alumnos el que tomara la iniciativa. Se habían roto las paredes del aula y del instituto y desde el centro educativo se daban respuestas al problema social más grave que sufre la sociedad española en este momento.

A finales de mayo de 2014 tuvo lugar el II Encuentro Edutopía sobre innovación educativa. Aprovechando la circunstancia nos inscribimos para poder presentar nuestra experiencia. El hecho supuso una revitalización del proyecto aunque un buen número de alumnos no llega-

ban a entender muy bien qué era aquello de un “encuentro de profesores” en fin de semana ni, mucho menos, que ellos hubieran realizado una “experiencia innovadora”.

Desde mi punto de vista fue la oportunidad para que entre todos volvieran a reflexionar sobre lo que habían hecho en los meses anteriores y lo pusieran por escrito en la presentación que íbamos a llevar al encuentro. Pero ¿quién había de exponerla en el congreso? Estaba claro que serían alumnos -puesto que suyo era el trabajo-. Pero que lo hiciera todo el grupo era impensable (aunque había una parte importante que hubieran estado dispuestos a ello).

Finalmente tomé la decisión de qué tres alumnos debían acudir en representación del grupo, a Edutopía. En contra de lo que suele ser habitual, no seleccioné a los que mejor se expresaban, ni a los que tenían mejores calificaciones, ni a los más simpáticos para un hipotético público. Me decidí por llevar a los tres que, desde mi punto de vista, habían de beneficiarse más en el terreno académico y personal (mejora de la autoestima) al enfrentarse a una prueba tan complicada, fuera del recinto escolar y con unos asistentes parcialmente desconocidos (puesto que, como es lógico, también acudieron algunos de sus familiares).

El resultado fue óptimo tanto por la manera en que los alumnos expusieron el proyecto de trabajo como por sus respuestas, a las preguntas del público. Sorprendentemente, por votación entre los asistentes al congreso, “Valdespartera emplea” obtuvo el segundo premio de experiencia más valorada, lo que implicaba que el interés de la propuesta había sobrepasado el ámbito de la sala donde estábamos y se había comentado con curiosidad en los pasillos. El balance de la asistencia a Edutopía fue muy gratificante y supuso una gran alegría para el grupo de alumnos cuando conocieron la concesión del reconocimiento.

Algunas conclusiones

Pasados ya algunos meses de la realización del proyecto



de trabajo “Valdespartera emplea”, merece la pena realizar algunas reflexiones sobre lo que significó esta experiencia.

Para comenzar, es lamentable que trabajos en el aula como el de “Valdespartera emplea” sigan considerándose “innovadores” cuando en realidad deberían ser la práctica educativa generalizada. Llevamos décadas comprobando que el trabajo por proyectos es no sólo posible sino, sobre todo, mucho más eficaz que otras metodologías para el aprendizaje y para la preparación a la incorporación a la vida adulta de los alumnos.

La “escuela nueva” a mediados del siglo XIX consideraba que en la enseñanza “la palabra clave será actividad, aprender haciendo en un ambiente educativo, en el aula transformada en vida social, en asunto de la sociedad a la que se pertenece.” Como se ve, seguimos considerando “innovador” lo mismo que hace casi 200 años.

¿Qué nos impide dar el paso definitivo para implementar las metodologías activas en el aula y que dejen de ser “experiencias”? En realidad, muchas cosas. Para el docente es más cómoda la clase tradicional basada en la explicación teórica y, a continuación, realización y corrección de ejercicios (a los que ya se añadirán los exámenes oportunos). Además, las clases son menos “ruidosas” y el trabajo planificado no se ve nunca alterado por circunstancias que afecten al interés de los alumnos.

No faltan tampoco los profesores que consideran que “innovar” es utilizar la pizarra digital o publicar un “blog” para “motivar” a los alumnos. En este momento, las tecnologías de la información y de la comunicación son imprescindibles para un buen sistema educativo. Imprescindibles pero no son lo único. Sin dar a los alumnos el papel que les corresponde, sin integrar los conocimientos en la realidad, sin potenciar sus competencias, sin valorarlos como personas, las tecnologías son simplemente un adorno que tranquiliza algunas conciencias.

Por su parte, también los alumnos suelen preferir el trabajo académico tradicional. Les resulta más cómodo simular que prestan atención, resolver o copiar los ejercicios y memorizar para el examen. Lógicamente en los niveles de Secundaria Obligatoria no pueden ser conscientes de que para ellos es más sencillo pero, a la larga, bastante inútil en su formación.

Para las familias, saber que su hijo va por la página 29 del libro de “Sociales” y que tiene que hacer los ejercicios 1, 2, 3, y 5, es “tranquilizador”. Desde luego mucho más que saber que mañana deberá explicar a sus compañeros cuáles son las condiciones para contratar a un trabajador en España en este momento. Eso, ¿para qué le sirve a su hijo? En el propio proceso de “Valdespartera emplea” pude comprobarlo.

Y por último, pero no por ello lo menos importante, la Administración educativa también tiene mucha responsabilidad de que sigamos anclados en la práctica en un sistema educativo obsoleto y muy poco efectivo para formar personas cualificadas en el futuro. “Aprender” tal y como se hace hoy en día en nuestros institutos equivale



muchas veces a “saberse cosas de memoria”. Evidentemente, en una realidad de comienzos del siglo XXI en el que las profesiones a las que se dedicarán muchos de nuestros alumnos ni siquiera existen hoy, eso es algo inútil.

En teoría la Administración es partidaria de las metodologías activas, de trabajar por competencias y de innovar. Sin embargo, eso no pasa de ser una declaración de buena voluntad o la organización de algunos congresos de docentes. Los currículos, la aplicación burocrática de las competencias o las ratios elevadas -incompatibles con la buena práctica educativa- así lo demuestran.

Y, por si fuera poco, ante una reclamación de una calificación, lo que se le reclama al docente desde la Administración no es una justificación de su trabajo en el aula, o cómo aplica las competencias (no en el papel sino en la práctica) o cómo los alumnos han construido su propio conocimiento. Lo que se le solicita son fotocopias de los exámenes, las notas de clase (mejor si se pueden comprobar en otra fotocopia) o si el alumno conocía los “contenidos mínimos”.

Por fortuna, “Valdespartera emplea” no tuvo ninguna reclamación, porque con estos criterios lo que habría conseguido de la Administración estaría más cerca de la reprimenda que de la felicitación por el carácter “innovador” del proyecto.

En definitiva, con el desarrollo de “Valdespartera emplea” aprendimos todos -yo también, muchas cosas. Quizá la principal es que ante los problemas hay que adoptar una actitud lo más positiva y activa posible. Por eso, más allá de “lamer nos las heridas” y quejarnos de las dificultades, evidentes en el contexto educativo actual, hay que seguir adelante y avanzar, cada uno de nosotros en la medida de nuestras posibilidades, en una educación mejor y más acorde con los tiempos que nos toca vivir. Nuestros alumnos lo necesitan y se lo merecen.

IV Seminario “Valores educativos y ciudadanos en el entorno escolar: buenas prácticas en los centros educativos”

Carlos Gómez Bahillo

Profesor Titular Facultad de Económicas, Área de Sociología de la Universidad de Zaragoza

Fernando Yarza Gumiel

Coordinador del Seminario

La Fundación Manuel Giménez Abad celebró en la Fundación Santa María de Albarracín (Teruel) la IV edición del Seminario **“VALORES EDUCATIVOS Y CIUDADANOS EN EL ENTORNO ESCOLAR: BUENAS PRÁCTICAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS”**, los días 8 y 9 de septiembre de 2014.

La finalidad con la que nació el seminario, fue la de crear un foro de reflexión permanente en el que expertos del ámbito nacional pudiesen reunirse anualmente con profesionales del mundo de la educación de nuestra Comunidad Autónoma, para debatir sobre temas relacionados con los Valores Educativos y Ciudadanos en el entorno escolar.

Después de la publicación del libro **“Los desafíos en la organización y el funcionamiento de los centros educativos del siglo XXI”**, fruto de los temas tratados durante las dos primeras ediciones del seminario, hemos querido darles protagonismo a algunos de los muchos centros de nuestra Comunidad Autónoma que destacan por sus buenas prácticas. La inauguración corrió a cargo de D. José Sánchez Medallón, en representación de la Fundación Manuel Giménez Abad, que agradeció a todos los participantes su asistencia y su compromiso por la educación.

La primera ponencia, “Los desafíos en la organización y el funcionamiento de los centros educativos del siglo XXI”, corrió a cargo del Prof. Dr. **Carlos GÓMEZ BAHILLO**, Profesor Titular de la Facultad de Económicas, Área de Sociología, de la Universidad de Zaragoza. Sirvió como punto de conexión entre la tercera y cuarta ediciones.

A continuación se dio paso a la ponencia “¿Se pueden definir estándares para un centro de calidad?”, a cargo del Prof. Dr. **José Luis BERNAL AGUDO**, Profesor Titular de la Facultad de Educación, Área Didáctica y Organización Escolar, de la Universidad de Zaragoza, y D. **Luis MALLADA BOLEA**, Director de la Inspección Educativa

del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, que dialogaron con el Prof. **José María LAPRESTA DOMÍNGUEZ**, Director del IES Tiempos Modernos de Zaragoza.

La tercera ponencia, **“El proyecto educativo de centro”**, corrió a cargo del Ilmo. Sr. D. **Marco Aurelio RANDO RANDO**, Director General de Ordenación Académica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, y el Prof. **Fernando PABLO URBANO**, Director del IES Rodanas de Épila (Zaragoza), que dialogaron con el Prof. **José Luis SAMPÉRIZ CINCA**, Director del Colegio El Buen Pastor de Zaragoza.

El martes, día 9, iniciamos las sesiones de mañana con la ponencia **“CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA”**, a cargo del Prof. Dr. **Fidel MOLINA LUQUE**, Catedrático de Sociología de la Universidad de Lleida, y Dña. **Encarnación CASTILLO ANTOÑANZAS**, Asesora Técnica de Orientación Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, que dialogaron con el Prof. **Juan Antonio RODRÍGUEZ**, coordinador de proyectos del CEIP Ramón y Cajal de Alpartir, Zaragoza.

Después del descanso, el Prof. **Fernando YARZA**, coordinador del Seminario y Profesor del IES Pilar Lorenagar de Zaragoza, dialogó con el Prof. **Manuel PINOS QUÍLEZ**, Jefe de Estudios del CEIP Hilarión Giméno, Zaragoza, sobre los “Programas de bilingüismo”.

Como colofón del Seminario, la Prof. Dra. **Carmen ELBOJ SASO**, Profesora de la Universidad de Zaragoza, dialogó con el Prof. **José Jesús ARRIBAS**, Director del CEIP San José de Calasanz de Fraga (Huesca), sobre **“Organización escolar y evaluación”**.

Para terminar, El Profesor **Carlos Gómez Bahillo** hizo un magnífico resumen de todas las ponencias, e introdujo las ideas que habían surgido a lo largo de los dos intensos días de trabajo.

Fernando Yarza, como coordinador del seminario y en nombre de la Fundación Manuel Giménez Abad, clausuró el seminario y agradeció a todos los invitados su asistencia y les animó a seguir trabajando en beneficio de la Educación desde cada uno de los puestos que ocupan.

Tras la exposición de cada una de las ponencias se abrió un coloquio entre los ponentes y los asistentes invitados de 45 minutos. Asistieron: **Enrique García**, Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza; **Ángel Lorente Lorente**, presidente del Forum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón e inspector de Educación del Servicio Provincial de Zaragoza; **José María Aína**, profesor del IES Pilar Lorengar de Zaragoza; **Julio Pérez**, profesor del IES Itaca de Zaragoza; **Julián Chancellor**, formador de formadores; **José Luís Castán**, Inspector Jefe del Servicio de Inspección de Teruel; **Carmen Saavedra**, Directora del IES Lobetano de ALBARRACÍN, Teruel; **Fernando Gasca Morato**, profesor del INS Alexandre Galí de Les Roquetes de Sant Pere de Ribes, Barcelona; **Juan Antonio Planas**, orientador del IES Tiempos Modernos de Zaragoza y Presidente del Colegio de Psicopedagogos de Aragón; **Ana Pemán**, profesora del IES Rodanas de Épila, Zaragoza.

Después de hacer La foto de familia en la puerta principal que da acceso a la casa del Obispo, **D. Antonio Jiménez Martínez** (*Director-Gerente y Secretario de la Fundación*) nos acompañó por las principales estancias del edificio y hizo de anfitrión en la visita a la Catedral, donde hizo hincapié en las sorprendentes huellas del pasado, resultantes de su actual restauración.

CONCLUSIONES: Desafíos en la organización y funcionamiento de los centros educativos del siglo XXI

La sociedad española está experimentando cambios sustanciales que afectan no sólo a su modelo y funcionamiento económico sino muy especialmente a la propia

organización social y política, a las relaciones sociales, a las necesidades laborales, culturales, etc. Se ha pasado de una sociedad cerrada a otra abierta a nuevos pobladores con peculiaridades culturales, costumbres, formas y estilos de vida diferentes. Caminamos hacia un modelo de sociedad muy diferente a la de hace unas décadas, y estos cambios están teniendo importantes repercusiones en el ámbito familiar, laboral, integración social, etc.

El sistema educativo debe dar respuestas a estas transformaciones sociales. Como señalaba Ortega y Gasset, refiriéndose a la formación superior, pero que podía ser extensible a todas las etapas educativas, la universidad no debe limitarse a preparar a las jóvenes generaciones para el momento presente, sino que debe capacitarlos para la sociedad que les va a tocar vivir. El sistema educativo debe responder a unas cuestiones claves: ¿Cómo dar respuesta a las transformaciones que se están produciendo a nivel mundial y en nuestro entorno más inmediato? ¿Cómo preparar a los jóvenes, y a la población en general, para asumir e integrarse en la sociedad en las que les va a tocar vivir?

La educación del siglo XXI debe ser considerada como recurso de inclusión política, laboral, social, etc. y para ello debe ser inclusiva, y no aferrarse a modelos sociales pasados o presentes, y asumir los cambios que se están produciendo. La educación inclusiva debe ser una verdadera opción de futuro, ya que a través de ella se da a cada alumno lo que necesita para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos, incidiendo en su autoestima y promoviendo expectativas de éxito.

Educar, pensando en el siglo XXI, supone:

- FORMAR en conocimientos y saberes globales (inclusión social) y específicos (inclusión profesional y laboral)
- DESARROLLAR la dimensión social de la persona y su capacidad para asumir compromisos (educación en



valores) y convertirse en ciudadanos (respecto a los principios democráticos: igualdad, cumplir la ley y las normas, etc.).

- FAVORECER la capacidad creativa de la persona, de adaptación a las circunstancias, cambios y exigencias del entorno.

- GENERAR capacidad, analítica, reflexiva y crítica para valorar, construir y proponer alternativas para responder a los principales problemas del momento.

Y para ello, se cuenta con la práctica docente y la organización y funcionamiento de los centros.

La calidad de la práctica educativa depende del desarrollo del currículo (planificación, aplicación y evaluación), de la implicación de los profesores, de la organización escolar y de la evaluación del rendimiento y resultados. Pero, a su vez, también depende de la contextualización de las enseñanzas y de las peculiaridades de los alumnos, y de las respuestas que se den a sus necesidades.

Los centros disponen de unos instrumentos para mejorar la práctica educativa, como son el Proyecto educativo, dentro del cual incluimos el Plan de acción tutorial y el Proyecto curricular, el Proyecto de gestión y las normas de organización y funcionamiento del centro.

Para que el proyecto educativo sea un recurso que facilite el éxito y el cumplimiento de los objetivos y expectativas, es fundamental que esté contextualizado y que sea participativo, y en su elaboración y desarrollo tenga un protagonismo el equipo directivo, profesores, padres, etc. y en el mismo se involucre la inspección educativa.

Los resultados del proceso educativo de un centro depende de la organización del espacio escolar, de la distribución de tiempos (flexibilidad), y de otros condicionantes como el número de profesores y sus peculiaridades profesionales y laborales, la posibilidad de grupos flexibles, la existencia o no de normas jerarquizadas en el reparto de las asignaturas dentro de los departamentos, del procedimiento de nombramiento de tutores, etc.

El proceso educativo debe tomar como punto de partida los principios de solidaridad e igualdad para promover el diálogo y la comunicación entre los componentes de la comunidad educativa. Y para ello, el Plan de Convivencia es un instrumento básico para la educación intercultural y la formación para la ciudadanía. Y los Planes Educativos de Entorno deben incluir estrategias para favorecer la igualdad de oportunidades y el sentimiento de pertenencia a una cultura propia.

La metodología investigación-acción facilita el proceso educativo al analizar la situación del grupo, con la intención de mejorarla, evaluarla y buscar alternativas, trabajando de forma participativa con todos los agentes implicados en la educación. Es necesario "repensar el currículum" y adaptarlo al nuevo orden social, favoreciendo las interacciones con las comunidades locales y las distintas asociaciones culturales. El profesorado debe ser un agente socializador en valores democráticos de tolerancia y respeto, y mediador entre la sociedad cambiante

y el alumnado, introduciendo nuevos métodos y formas de aprendizaje colaborativo y constructivo, a través de tecnologías adecuadas al proceso de enseñanza, e involucrando a toda la comunidad educativa en la vida diaria de los centros, dado que ello incide muy positivamente sobre el rendimiento, como ha quedado demostrado en múltiples investigaciones.

Cuestiones finales

Tras un planteamiento inicial sobre los desafíos en la organización y funcionamiento de los centros educativos del S XXI, se plantean una serie de cuestiones cruciales en estos momentos para el sistema educativo:

1ª Cuestión: ¿Se pueden definir estándares para un centro de calidad?

La respuesta es afirmativa, pero tal y como se hace en estos momentos con la implantación de la LOMCE, estos estándares de calidad no sirven para evaluar la actividad educativa. Han sido tomados de los planteamientos propuestos por la Nueva Gestión Pública, y se están aplicando al conjunto de las administraciones públicas en España, y responden a un modelo neoliberal de prestación del servicio público.

Establecer estándares de calidad es algo totalmente necesario en estos momentos en cualquier organización, y especialmente en las públicas, y más en aquellas que prestan un servicio directo al ciudadano. Pero la cuestión es ¿de qué estándares estamos hablando? ¿Qué se pretende con su aplicación? ¿Cuáles pueden ser sus resultados previsibles en caso de conseguirlos?

En estos momentos, la LOMCE, con las medidas y objetivos de calidad que promueve va a conseguir un aumento de las diferencias dentro del sistema educativo. Los estándares de resultados económicos, de eficacia y eficiencia, entre otros, no van a contribuir a mejorar la calidad educativa sino, al contrario, van a incrementar la desigualdad de oportunidades, a diferenciar tipo de centros según tipología y características del alumnado y de sus familias, en función de la consecución o no de los estándares productivos fijados. Los estándares que se pretenden conseguir no pretenden mejorar la educación inclusiva sino desarrollar un modelo educativo competitivo. Por esta razón, su aplicación, no favorece el desarrollo de los principios de igualdad y solidaridad que definen cualquier sociedad democrática, y al sistema educativo como instrumento para desarrollar y acercar las oportunidades a sectores amplios de población y disminuir las diferencias sociales existentes.

Se presenta la experiencia del Instituto Tiempos Modernos de Zaragoza, en el que se está aplicando desde hace años una gestión de calidad (ISO 900), y cómo se ha pasado de una gestión artesanal a una gestión educativa, con la que se ha conseguido involucrar a toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la vida del centro. No obstante, con el desarrollo de la LOMCE se teme que la dirección del centro tenga que



hacer una gestión “productiva”, basada principalmente en resultados y en cumplimentar múltiples cuestionarios abstractos que poco tienen que ver con lo que realmente se está haciendo en el centro.

Para gestionar bien un centro, y desarrollar un sistema de calidad es necesario:

1º) Consensuar leyes educativas estables entre todos los grupos y tendencias políticas existentes en la sociedad española;

2º) Disponer de recursos materiales suficientes para llevar a terminar las propuestas de mejora;

3º) Disponer de recursos humanos motivados y convencidos del proyecto educativo del centro;

4º) Que las ratios de alumnado/aula sean adecuados para poder desarrollar el proyecto educativo y la programación del aula.

5º) Consensuar un método de gestión educativa entre todos, y formar a los equipos directivos en el mismo.

Para gestionar un sistema de calidad en un centro es imprescindible que existan criterios de gestión por parte del equipo directivo, y que el director y su equipo tengan una cierta estabilidad.

Desde la perspectiva de la administración educativa se considera que si es posible implantar unos estándares de calidad, próximos a los establecidos en cualquier organización social, ya que con ellos se pretende conseguir que los centros educativos sean cada vez más eficaces, y para ello es necesario desarrollar un sistema de evaluación continuada de los centros a fin de poder evaluar el rendimiento de sus alumnos.

Cuando la LOMCE habla de estándares de calidad, éstos hacen referencia a la evaluación de la convivencia escolar, la metodología didáctica y a la evaluación objetiva y rigurosa del alumnado, de manera que sea posible atender a la diversidad. Por ello, es necesario introducir un cambio para mejorar la calidad educativa, y este cambio afecta principalmente a la formación inicial del pro-

fesorado y a su sistema de selección, a la misma formación que debe ser de mayor calidad, a la profesionalización de la figura del director con una formación para el desarrollo de prácticas gerenciales y a la autonomía y rendición de cuenta de los centros.

2º Cuestión: El Proyecto educativo de centro

Desde la perspectiva de la administración educativa, el proyecto educativo debe reflejar la realidad del centro teniendo en cuenta el entorno en el que se encuentra ubicado. Se trata de un documento pedagógico con el que se define los rasgos de identidad que le caracterizan. Y concretamente debe contener los planteamientos generales y específicos acerca del proceso de

enseñanza, debe establecer prioritizaciones y, por tanto, debe ser abierto y flexible, y dar respuesta a una serie de preguntas: ¿Quiénes somos? ¿Qué queremos? ¿Dónde estamos? ¿Cómo nos organizamos? ¿Quiénes son los protagonistas?

El proyecto educativo debe ser:

1º) Un proceso inacabado, participativo, motivado, consensuado, etc.;

2º) Productivo, global, breve, que refleje la realidad, y el compromiso de la comunidad educativa etc.;

3º) Garantía de la convivencia y buen ambiente de un centro. Y para ello es fundamental su contextualización y disponer de una estructura organizativa muy clara.

Se presentan dos experiencias educativas:

La del IES Rodanas de Épila (Zaragoza) en donde se desarrolla un proyecto educativo de calidad, pero se insiste que la aplicación de la LOMCE puede afectar a su desarrollo, dado que la Ley refuerza las funciones del director, incrementando sus niveles de responsabilidad y otorgándole funciones gerenciales a costa del Consejo Escolar que se convierte en un órgano consultivo, minorando su capacidad para tomar decisiones.

La del Colegio Concertado El Buen Pastor de Zaragoza, que destaca lo que supone el ideario del centro, en el que se refleja los valores que promueve la institución y el sentimiento de pertenencia a la misma por parte del profesorado. La cultura organizativa tiene una especial importancia en el proyecto educativo del centro, e incluye un mapa de competencias que debe tener el profesorado, así como el estilo de liderazgo institucional y el perfil del director. Este centro está sometido a revisiones internas y externas y dispone del reconocimiento de la ISO 2008.

3ª cuestión: Convivencia y educación inclusiva

La educación inclusiva facilita y potencia la convivencia dentro de la comunidad escolar, y el conflicto, inherente

a cualquier tipo de organización, es concebido como una oportunidad para profundizar en las relaciones y avanzar en la mejora de las mismas. La educación comprehensiva favorece la creación de comunidades escolares colaborativas, y contempla tres aspectos, que se deben tener en cuenta: la cultura, las políticas y las prácticas educativas.

La educación inclusiva implica el desarrollo de una atención individualizada en grupos heterogéneos, y para ello se requiere una actitud y disponibilidad por parte del profesor, quien valora positivamente las oportunidades que ofrece la diversidad en el aula y es capaz de trabajar en equipo. No obstante, dado los cambios que se están produciendo en el entorno escolar y que la diversidad de los alumnos que acuden a las aulas es cada vez mayor, es necesaria la formación permanente del profesorado.

En Aragón, se dispone de instrumentos y recursos para facilitar la interculturalidad en los centros y la convivencia dentro de la comunidad escolar. El CAREI ha desarrollado y desarrolla una función muy importante en todo ello, y se ha convertido en un centro de referencia en Recursos de Educación Inclusiva.

Se presenta una experiencia, la del CEIP Ramón y Cajal de Alpartir (Zaragoza), que tiene un reconocimiento por ser un espacio modelo de convivencia y de educación inclusiva.

4ª Sesión: Programas de bilingüismo

Se destaca la importancia del papel que tiene el profesorado en la gestión de los centros y en los programas educativos. De ahí la importancia de su formación inicial y, posteriormente, permanente. Se debe promover un perfil de profesor que responda al modelo educativo que se desea, y que esté dispuesto a "ir lejos, con los demás, y que esté preparado y formado".

Se insiste en las bondades del proyecto bilingüe, y se hace alusión a la forma como se ha desarrollado en la comunidad autónoma. Es necesaria la elaboración de materiales específicos, y eso requiere una disponibilidad de recursos económicos, lo que en estos momentos constituye un problema serio para realizar satisfactoriamente el programa.

Se señala los problemas existentes, en ocasiones, en la organización de la docencia y la necesidad de lide-

razgo por parte no sólo del equipo educativo sino también por parte de la administración, y especialmente del servicio de inspección.

5ª Sesión: Organización escolar y evaluación.

Tras hacer referencia a algunas actuaciones educativas de éxito se proponen las claves para una correcta evaluación: se debe evaluar las adaptaciones curriculares y el buen aprendizaje que lleva al alumno a avanzar en su desarrollo personal.

Para ello, debe tenerse en cuenta:

1º) La organización del aula, ya que en ella se debe favorecer y promover la interacción entre los alumnos y de éstos con sus profesores. Y además se debe potenciar también el diálogo a través del lenguaje. Se trata, de utilizar la organización del aula para crear un entorno propicio que favorezca el aprendizaje dialógico.

2º) La organización del centro. Se hace referencia a lo que las comunidades de aprendizaje están suponiendo en el incremento de resultados y desarrollo de experiencias de éxito, dado que promueven una gestión colegiada de los centros, a través de comisiones de trabajo en las que participan todos los miembros de la comunidad educativa. Es una forma de trabajar en equipo, que involucra a todos, profesores, padres y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que en

la evaluación deben participar todos los que han intervenido.

Se presenta la experiencia del CEIP San José de Calasanz de Fraga (Huesca), y la importancia que en el mismo tiene los signos de identidad del centro (principios orientadores de la acción, proyecto lingüístico, actuaciones innovadoras, multiculturalidad, etc.), y las mejoras introducidas respecto a la identidad, organización y evaluación de resultados.

En este centro se promueve una evaluación formativa y sumativa, que responda a tres cuestiones clave: ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Para qué evaluar? Como criterios de evaluación el centro promueve unos indicadores de logro, a través del proceso educativo, los contenidos curriculares, el contexto., etc.

Las ponencias se encuentran en la web de la Fundación Manuel Giménez Abad:

<http://www.fundacionmgimenezabad.es/>

La educación inclusiva facilita y potencia la convivencia dentro de la comunidad escolar, y el conflicto, inherente a cualquier tipo de organización, es concebido como una oportunidad para profundizar en las relaciones y avanzar en la mejora de las mismas

Pau Marí-Klose: “La pobreza infantil tiene implicaciones en el progreso educativo”

He quedado con Pau Marí en la entrada de la Facultad de Económicas de Zaragoza (allí se encuentra el departamento de Sociología de la universidad) a las cinco de la tarde de un caluroso día del mes de julio. Como han empezado las vacaciones, al menos para los estudiantes, el centro está vacío, tan solo un bebedor ocupa su puesto en el mostrador de información. Tras un saludo cargado de cortesía, este hombre de apariencia excéntrica, me invita a acompañarlo a una de las muchas aulas que permanecen desocupadas.

Hace calor pero la conversación fluye con agilidad. Se aprecia que a Pau Marí le gusta hablar del tema y que se siente cómodo. Tras nuestra cita me cuenta que tiene una reunión para cerrar el curso. Abordamos entonces de forma inmediata los temas que nos ocupan.

Tenemos en España 2'3 millones de niños viviendo por debajo del umbral de la pobreza, en Aragón se habla ya del 27% de la infancia ¿Qué valoración haces de estos datos?

Aunque parezca pa-



Pau Marí-Klose es profesor de Sociología en la Universidad de Zaragoza. Doctor por la UAM, Máster en la University of Chicago y en el Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales del Instituto Juan March. Ha sido investigador en el Instituto de Políticas y Bienes Públicos del CSIC, profesor de la U. de Barcelona y responsable científico del Instituto de Infancia y Mundo Urbano, donde fue director de los *Informes de la Inclusión Social en España* en 2008 y 2009. Pertenece al grupo de investigación sobre *Política Social y Estado de Bienestar* (POSEB) en el CSIC y del grupo *Analysis of Inequality and New Social Risks* (AINSR), con los que realiza investigación sobre pobreza, infancia, reformas políticas del Estado de Bienestar y políticas educativas.

radójico mi opinión es que las cosas no han cambiado mucho. Teníamos muchos niños pobres antes de la crisis, tenemos algunos pocos más después, pero no muchos más de los que había. En el 2008 sacamos un informe, que se llamaba “Informe de la inclusión social en España”, de Caixa Catalunya, en el que pusimos sobre la mesa un titular que al principio no nos quiso comprar nadie pero que ahora todo el mundo tiene muy claro y

es que uno de cada cuatro niños es pobre. Sigue, más o menos, siendo cierto; ahora hay un poquito más de pobreza, sobre el 27 o el 28%, cada año fluctúa un poquito pero la realidad es muy constante. Lo que sí que se ha producido es una intensificación de la pobreza en las familias con niños pobres, si antes eran pobres porque estaban por debajo del umbral de la pobreza, ahora la

distancia respecto al umbral es más grande, son más pobres de lo que eran antes y las formas más intensas de la pobreza han crecido de forma más notable. La pobreza severa ha pasado del 8% al 15% y este incremento sí que es destacable.

Por lo que nos dices, la crisis entonces, ¿no es la única culpable de la pobreza infantil?

La crisis ha traído un poco más de pobreza a los hogares que ya eran pobres, y ha puesto muy de relieve la debilidad de los sistemas de protección. Es decir, había mucha pobreza infantil entre otras cosas porque hay muy poca protección social para los niños. La crisis lo que ha puesto en evidencia es eso, que cuando se han intensificado los problemas que originan la pobreza (el paro, la precariedad laboral) pues no hay Estado de Bienestar que rescate a estas familias. Si no la había antes de la crisis, ahora lo hay menos. El Estado del bienestar no saca a las familias con niños de la pobreza.

Parece razonable entender que el modelo de Estado del Bienestar precisamente se ocupa de evitar situaciones extremas de desigualdad ¿Por qué el Estado del Bienestar no es capaz de dar respuesta a un problema tan grave?

Pues básicamente, no hay programas específicos, hay determinadas prestaciones monetarias que son muy poco generosas y que tienen muy poca cobertura. Hay prestaciones muy básicas que no pasan de los 500 ó 600 euros en desgravaciones fiscales que además no llegan a las familias más pobres. Digamos que hay prestaciones mínimas pensadas para familias con niños, se da la paradoja que en España hay más pensiones para mayores que sacan a niños de la pobreza, porque son niños que viven en familias con mayores; que prestaciones específicas para familias con niños. Esto es una anomalía, la mayoría de los países de la Unión Europea tienen prestaciones universales para niños, con una cobertura relativamente amplia que permiten a los niños salir de la pobreza. En España no existen. Las

prestaciones públicas en general reducen la pobreza infantil muy poco, si miramos la tasa de pobreza que existiría en España sin las prestaciones es prácticamente la misma que existe con las prestaciones. Las prestaciones, para los niños, apenas reducen 6 ó 7 puntos la pobreza. Mientras que para grupos de edad más avanzada reducen 80 puntos porque las pensiones son para ellos la fuente principal de ingresos. Se dice que estas personas han contribuido a lo largo de su vida laboral, el principio de cotización les garantiza una prestación. Este principio, que es un principio legítimo, no es el único principio que puede regir. Hay países en los que la capacidad del Estado del Bienestar de reducir la pobreza infantil es la misma que la que tienen de reducir la pobreza de la gente mayor. En España solo tienen derecho a las prestaciones aquellos que han cotizado y evidentemente los niños no han cotizado.

Hay otros problemas, la pobreza infantil tiene que ver con barreras para que las personas puedan salir a trabajar, para que en los hogares haya por ejemplo dos ingresos. Esas barreras, muchas veces, tienen que ver con el hecho de no tener a alguien con quien dejar a cargo del niño. Eso se resolvería, probablemente, con más servicios para la infancia y con menos barreras para acceder a esos servicios. Hay guarderías para las edades de 0 a 3 y han aumentado las plazas en los últimos años pero siguen existiendo obstáculos como copagos muy altos. Hay muchas asignaturas pendientes en el campo de la conciliación de la vida laboral y familiar.

¿Crees que en España se destinan muy pocos recursos a resolver los posibles problemas con los que se enfrenta la infancia?

Poquísimo, España está prácticamente un punto por debajo de la media europea del PIB en gasto. Aumentó a mediados de la primera década del 2000, hubo un pequeño esfuerzo por aumentar las prestaciones: se crea el cheque bebé, el plan Educa 3 para crear guarderías... pero

cuando llegó la crisis y sobre todo con la llegada del Partido Popular al gobierno estos programas fueron las primeras víctimas de los recortes. No solo estos programas específicos para infancia, otros programas específicos para pobreza han sufrido recortes muy fuertes: las rentas mínimas de inserción, el IAI en Aragón; las tasas de cobertura son claramente insuficientes y digamos que la generosidad de estos programas es muy baja. Al hecho de que no hay programas para infancia y familias, se une que no hay programas para pobres y que no hay programas para jóvenes (se ha recortado la renta básica de emancipación y la desgravación por alquiler que beneficiaba a jóvenes y a los niños que pueden vivir con ellos). Si podas el Estado del Bienestar allí donde puede beneficiar a familias con niños, uno de los resultados es la pobreza infantil.

¿Y Estos programas que has nombrado contribuyeron realmente a reducir la desigualdad?

Fomentaban no tanto la reducción de la desigualdad, aunque pudieron tener un pequeño efecto en la medida en que iban dirigidos a familias jóvenes, y las familias jóvenes normalmente tienen menos recursos. Sobre todo tenían un efecto importante sobre la pobreza infantil. Por ejemplo, el cheque bebé que fue muy censurado, es algo que existe en todos los países europeos. Aquí se percibió fundamentalmente como una medida electoral, probablemente tenía un componente electoralista porque además se anunció poco tiempo antes de las elecciones de 2008 pero tenía un efecto muy importante de reducción de la pobreza infantil en el primer año de vida. Y el primer año de vida, según todas las investigaciones que conocemos, es fundamental que el niño no viva en situación de pobreza. El niño es muy vulnerable en el primer año de vida: hacinamiento, falta de espacio y mal aislamiento de la vivienda, estrés familiar que hace que la calidad de la parentalidad no sea muy alta... Digamos que todos esos efectos se

atenúan con 2.000 o 2.500 euros y por tanto tenía un efecto muy importante, en el primer año de vida. No hay ningún programa, ninguna prestación, ningún subsidio que tenga tanto efecto en esa etapa. En el momento que suprimes esa prestación, la pobreza sube 6 puntos.

Sin embargo, y a pesar de todo, nuestro país ha seguido reduciendo el presupuesto destinado a los servicios sociales...

Reducimos todo, reducimos servicios sociales y reducimos transferencias directas. El gobierno del Partido Popular lo dijo claro en la campaña electoral: nosotros nos vamos a dedicar a mantener el corazón del Estado del Bienestar, que son las pensiones y la sanidad. También han sufrido algún ajuste pero son ajustes menores cuando los comparas con los ajustes que han sufrido otro tipo de servicios sociales dedicados a combatir la pobreza. En una situación de incremento brutal de la intensidad de la pobreza, de las experiencias de severidad, de adversidad intensa de pobreza nos hemos dedicado a recortar los recursos que dedicábamos a combatirla. Gastamos menos en pobreza de lo que gastábamos al inicio de la crisis; teniendo mucha más pobreza, gastamos menos que Grecia, menos que Portugal y mucho menos que Irlanda que son otros países que han sufrido con fuerza la crisis. No hemos entendido que durante la crisis teníamos que aumentar los recursos en lucha contra la pobreza.

Cuando se habla de la pobreza, inevitablemente se establecen relaciones con la educación pero en realidad ¿qué relación habría entre la pobreza infantil y los recortes en educación?

El problema de los recortes en educación es cómo se recorta. La pobreza infantil tiene implicaciones en el progreso educativo. Hay un gradiente socioeconómico muy claro entre situación socioeconómica y resultados educativos. Cuando se

habla de abandono escolar prematuro muchas veces se olvida que no abandonan los hijos de universitarios. La tasa de abandono entre los hijos de universitarios está por debajo del 5%; abandonan fundamentalmente las clases más desfavorecidas, el 40 ó 45% de los hijos de padres con estudios primarios no acaban la educación postobligatoria. ¿Dónde empiezan a cultivarse estos retrasos educativos? En la educación primaria e incluso en la etapa infantil. Los niños en situaciones económicas más desfavorecidas ya llegan a los 5 ó 6 años con desventajas cognitivas que les dificultan el aprendizaje y seguir los ritmos educativos de otros niños. A los 15 ó 16 años, cuando abando-

En Aragón, como probablemente en otras muchas comunidades, han convertido las migajas en un programa que solo ataca un síntoma de la pobreza infantil, un síntoma menor. El problema principal de la pobreza infantil no es la desnutrición de los niños

nan o más tarde van arrastrando situaciones que se han ido acumulando desde etapas muy tempranas. Y esas situaciones muchas veces tienen que ver con las implicaciones que tiene la pobreza para el progreso educativo.

Los recortes si afectan, como han afectado, por ejemplo a los programas de acompañamiento y de refuerzo a alumnos de situaciones desfavorecidos van a tener efectos de aumentar la desigualdad entre niños de entornos más acomodados y entornos más desfavorecidos. De hecho en el último PISA ya se refleja un aumento de la desigualdad de resultados. En anteriores estudios España era un país en el que la bre-

cha entre unos niños y otros, en resultados educativos, no eran muy altos. Sin embargo, esa brecha se ha ampliado un poco.

Este verano, como respuesta aparente a la alarma creada por las dificultades que puede tener una parte de la infancia afectada por la pobreza extrema, se ha adoptado una medida inusual como es la apertura de comedores escolares. Imagino que habrás seguido esta información ¿cómo valoras esta medida?

Los comedores de verano probablemente sean el resultado de que en los planes de inclusión social se destinaron 17 millones de euros a combatir la pobreza infantil y que se han repartido entre las distintas autonomías y se han quedado en migajas. Con las migajas no se pueden hacer grandes cosas ¿Qué han hecho los políticos? En Aragón, como probablemente en otras muchas comunidades, han convertido las migajas en un programa que solo ataca un síntoma de la pobreza infantil, un síntoma menor. El problema principal de la pobreza infantil no es la desnutrición de los niños. Casos de desnutrición se han identificado algunos pero son relativamente pocos. Hay más problemas de malnutrición que de desnutrición. En un determinado momento salió un informe en Cataluña que puso sobre la mesa el problema de la desnutrición y tomo una dimensión quizá excesiva en los medios de comunicación. En algún momento, algunos pensaron que a través de la desnutrición iban a poder atraer la atención hacia el problema de la pobreza infantil porque despertaba sentimientos de compasión hacia estos niños pero es un problema puntual que afecta a muy pocos niños y familias.

Hay problemas mucho más importantes en volumen de niños afectados. La pobreza infantil puede ser un problema sanitario, fundamentalmente por malnutrición; puede ser un problema económico y de vivienda porque a sus padres les cuesta

mucho pagar los alquileres o las facturas; sufren situaciones de estrés vinculadas al hecho de que les pueden desahuciar, preocupaciones derivadas de la humillación que supone no tener empleo, sufrir la estigmatización del empobrecimiento... Son dimensiones de la vida familiar que afectan a la calidad de la parentalidad. El ejercicio de las labores de padre o de madre se resiente cuando lo ejerces en un clima de adversidad económica. Y los niños pueden verse afectados de diversas formas: en forma de malestar, de salud mental y en formas de progreso educativo.

El problema de la pobreza infantil es multidimensional. Coger un síntoma muy concreto que afecta a unos cientos de niños y pensar que con eso atacas el problema es quedarse con la punta del iceberg; y probablemente aliviar algunas conciencias, evitar que el problema salte a los medios de comunicación pero ni mucho menos es paliar las consecuencias de la pobreza infantil. No es paliar ni los malestares que se viven en estos hogares ni es paliar las consecuencias a largo plazo.

El programa ha sido menos solicitado de lo esperado y además solo se ha concedido a una tercera parte de los solicitantes.

La concepción del programa, reconozco que no lo conozco con mucho detalle, pero es en primer lugar estigmatizante. Por lo que tengo entendido tú llevas a los niños a un comedor, incurres en unos costes llevándolo porque tienes seguramente que coger un autobús para llevarlos, porque los tienes que esperar y después recogerlos... Son comedores de colonias infantiles que comparten con otros niños, que quizá se lo pasan bomba en actividades lúdicas y de repente llegan estos niños que simplemente van a comer. La concepción es asistencialista, de "siente un pobre a su mesa". Probablemente

algunos padres no quieran que sus hijos pasen por esta situación, sobre todo si no es un problema acuciante; seguramente les viene bien ahorrar esos euros pero incurres en costes y además la experiencia es relativamente humillante porque llevas la etiqueta de niño pobre y que no estás invitado a participar en el resto de las actividades.

Tengo entendido que fuera de Zaragoza se han dado ayudas económicas y han tenido mucha más demanda en la zona rural que las que se han solicitado en la ciudad. Teniendo en cuenta que Zaragoza es el 70% de la población de Aragón ha habido una desproporción muy grande. Si das dinero, las familias utilizarán ese dinero en función de sus

El ejercicio de las labores de padre o de madre se resiente cuando lo ejerces en un clima de adversidad económica. Y los niños pueden verse afectados de diversas formas: en forma de malestar, de salud mental y en formas de progreso educativo

necesidades y además no ven estigmatizados a sus hijos.

Quizás me haya perdido algo del programa, ya digo que no lo conozco al detalle, pero se podía haber vehiculado de otra manera ese poco dinero disponible.

Para terminar ¿Cuáles serían las consecuencias para estos niños en el futuro? ¿Y también para la sociedad en general?

La pobreza en la infancia afecta a la igualdad de oportunidades en la vida. Un niño que sufre experiencias de pobreza, sobre todo si las sufre de manera prolongada, le afecte a su educación; probablemente abandonará los estudios antes que si su

situación hubiera sido normalizada; tendrá problemas de inserción laboral. Se asocian también a problemas sanitarios, vivir en una vivienda mal acondicionada, riegos de infecciones que pueden dejar secuelas, de obesidad infantil y posteriormente en la edad adulta, diabetes...

La gente arrastra secuelas de haber sido niño pobre. La pobreza deja cicatrices que tardan en curarse o no se curan nunca. Hay estudios británicos que muestran que si tú has sido un niño pobre, a igualdad de condiciones en la vida adulta, vives menos. Problemas educativos, problemas económicos... A nivel económico la pobreza no es rentable para un país porque estás dejando de capitalizar talento. Puedes tener un

Einstein en un barrio pobre y no lo detectarás porque está abocado al fracaso escolar. No permites que un montón de niños desarrollen sus facultades, su capacidad de innovar y crear o de hacer aportaciones a la economía.

Nosotros en un contexto de envejecimiento necesitamos cada vez más que alguien pague las pensiones, necesitamos trabajadores que coticen. Si no tienes trabajadores productivos porque no has permitido que desarrollen sus capacidades te encuentras con un problema grave. Estos son costes de oportunidad pero hay también costes de seguridad, costes diferidos. Si no inviertes en la infancia, en reducir la pobreza infantil, te encuentras con sociedades más fracturadas, menos cohesionadas, con problemas de seguridad derivados de la marginalidad. Lo que hoy no son costes terminan siendo costes mayores a largo plazo. Desde un punto de vista estrictamente economicista es más rentable invertir en eliminar la pobreza infantil, en educación y en capitalizar el talento que tiene su infancia.

Borja Andrés Rodríguez

Informe TALIS 2013

El pasado mes de junio se publicó el informe preliminar español de TALIS 2013, estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. En esta ocasión han participado 10 países más que en la edición anterior llegando a 34. TALIS se basa en una encuesta que ha realizado a más de 106.000 docentes, entre ellos casi 4.000 españoles, y compara diversos aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en la etapa de secundaria. Los encuestados son profesores y directores de centros educativos.

De los datos españoles destaca que el 36% de los profesores reconocen que nunca han sido formalmente evaluados, muy por encima del 7% de la media de la OCDE. El 87% nunca han observado y comentado las clases de otros compañeros, casi el doble de la media de profesores de la OCDE. Alrededor del 80% afirman que no encuentran incentivos en el desarrollo de buenas prácticas (la media de la OCDE es del 48%). También una mayoría considera que realizada una evaluación formal apenas tiene consecuencias en sus centros.

El profesorado español tiene unos índices muy bajos, en comparación con sus compañeros de otros países, de participación en actividades relacionadas con el desarrollo profesional como cursos de formación, el 67%; conferencias relacionadas con la educación, el 24%; formación continua en organizaciones externas, el 8%; o participación en redes de docentes, el 28%. Su participación es más alta, el 41%, en actividades de investigación individual o en equipo.

En España, la mayor parte de las horas lectivas se dedican a la enseñanza directa; en esto coincide con la media de los países participantes: el 80% del tiempo lo dedican a la enseñanza y el aprendizaje del alumnado. En cuanto a la disrupción en clase no hay grandes variaciones: el profesorado de la OCDE dedica un 13% de su tiempo al mantenimiento del orden en el aula, y en España el 15%. Tampoco hay variación en la ratio profesor/alumno: 23,8 en la OCDE y 23,6 en España.



El 70% de los profesores de la OCDE trabaja en centros en los que se asigna un tutor para que ayude en la mejora de su práctica docente. En España apenas alcanza al 25%, la más baja de los países participantes.

En cuanto a los directores consideran que en España es escasa la autonomía de centros. El 33%, frente al 65% de media entre los países participantes, entiende que sus decisiones sobre los contenidos del curso son de gran responsabilidad. Destaca que el 40% señalen que no han recibido nunca formación específica sobre liderazgo educativo.

Estos son solo algunos datos, lo más interesante es acudir al documento completo en el que podréis encontrar toda la información. Como dice Antonio Bolívar, su publicación en junio, al finalizar el curso, puede hacer que pase desapercibido para muchos profesionales; esperemos que no sea así.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013informeespanolweb.pdf?documentId=0901e72b819e1729>

Informe sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio

El primer dato que destaca del informe es que en cinco años se ha reducido la pobreza en el mundo a la mitad. Además, el 90% de los niños de los países en desarrollo asisten a centros de enseñanza primaria y se han reducido las disparidades de matriculación entre niños y niñas.

También, en los últimos veinte años se ha reducido a la mitad la probabilidad de mortalidad antes de cumplir los 5 años, aunque todavía no se alcanzado los objetivos establecidos. Otro de los logros ha sido que se ha cumplido el objetivo de reducir a la mitad el porcentaje de las personas sin acceso a fuentes de agua potable.

La inversión oficial para el desarrollo es cada vez mayor, después de que en los dos últimos años se hubiera reducido.

Actualmente los estados miembros se reúnen para establecer los objetivos que servirán de base para la agenda universal para el desarrollo a partir de 2015.

http://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/spanish/MDG_Report_2014_ES.pdf



Robin Hood en Ejea de los Caballeros

Alfonso Cortés Alegre, maestro en el C.E.I.P. Rector Mamés Esperabé de Ejea de los Caballeros, que ha colaborado en varias ocasiones con nuestra revista, ha publicado en el mes de agosto una experiencia en el blog del diario El País "Escuela en Red" que dirigen Rodrigo J. García y Florencio Luengo. Se trata de una experiencia de teatro escolar sobre la figura literaria de Robin Hood.

Como recoge el texto: "Estaban convencidos de que el guión teatral era una magnífica oportunidad para abordar un verdadero proyecto de trabajo en colaboración."

Además: "Estas actividades no suponían un enfoque diferente de trabajo de aula, estaban vinculadas a la red de tareas competenciales que habían conseguido establecer en el tercer ciclo de educación primaria. Por citar algunas, señalamos las de: *representación de un texto teatral, emisión de programas de radio escolar, escritura de mi primer libro, edición de la revista de final de curso, elaboración de una historia personal, cine-forum, carteles y anuncios, recitales poéticos, grabar y difundir mensajes al mundo, lecturas colectivas comentadas de libros infantiles, el blog de aula, los apuntes-definición de los principales conceptos básicos...*"

Os invitamos a leer el texto con toda su información.

<http://blogs.elpais.com/escuelas-en-red/2014/08/robin-hood-en-ejea-de-los-caballeros.html>

Un estudio sobre la emigración de los jóvenes españoles

Dirigido y coordinado por Lorenzo Navarrete, se ha presentado un estudio del INJUVE en el que se aborda la evolución del proyecto migratorio de los jóvenes españoles a países del entorno europeo y fuera de él. La investigación pretende conocer los efectos de las experiencias migratorias de los jóvenes, sobre sus expectativas, las de sus familiares y las de los grupos de iguales.

Los autores pretenden sistematizar la información disponible, describiendo el fenómeno provocado por la

crisis e indagar en su evolución desde el comienzo de la misma hasta la actualidad.

Destaca la composición de los flujos, jóvenes entre 18 y 30 años de edad, y sus perspectivas de vida y empleo. Consideran también factores que pueden intervenir en las trayectorias, como son la formación y titulación académica, la profesión, la situación laboral de partida y las ofertas de trabajo de los lugares de destino.

El informe completo se puede descargar en la siguiente dirección:

http://www.injuve.es/sites/default/files/2014/17/publicaciones/Emigracion%20jovenes_0.pdf

13º Premio Ebrópolis a las Buenas Prácticas Ciudadanas

Un año más se ha convocado el premio con la intención de distinguir y difundir actuaciones ejemplares que se dan "en nuestra sociedad y que contribuyen a que Zaragoza y su entorno sean lugares cada día más humanos y solidarios".

El premio cuenta con el patrocinio de entidades como el Ayuntamiento de Zaragoza, Aragón Televisión, Bantierra, la Fundación Caja Inmaculada, Ibercaja, Radio Zaragoza y la Universidad de Zaragoza. Además, el reconocimiento va acompañado de una dotación económica de 6.000 euros.

Las candidaturas deben presentarse antes del 24 de octubre en la sede de Ebrópolis, en la calle Eduardo Ibarra, Edificio "El Cubo", 1ª planta tanto de forma personal como por correo. Los

interesados en la convocatoria pueden encontrar más información en la siguiente dirección:

<http://www.ebropolis.es/web/arborel/interior.asp?idArbol=23&idNodo=213>

Miradas sobre la educación en Iberoamérica

Se acaba de publicar el Informe Miradas Educativas 2014 en el que se actualizan los datos de las Metas e indicadores educativos al 2012 o 2013.

El documento ofrece un panorama integral de la situación educativa en Iberoamérica. Recoge información de gran interés como tasas nacionales de escolarización; número de docentes, tasas de alfabetización de jóvenes y adultos; tasas de abandono escolar por niveles educati-



vos; resultados en las pruebas internacionales; proyectos integrales de formación; indicadores de lectura; bibliotecas escolares; las TIC; la atención educativa al alumnado de origen indígena o afro-descendientes; la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales, o la evaluación de centros educativos.

En definitiva se trata de un documento relevante para los interesados en educación comparada y especialmente para aquellos que quieran conocer más a fondo la situación educativa de los países iberoamericanos.

El Informe se puede descargar en el siguiente link:

<http://oei.es/xxivcie/Miradas2014Web.pdf>

El CEIP Ramiro Solans de Zaragoza publica su experiencia en la revista Participación Educativa del CEE

En el último número de la revista editada por el Consejo Escolar del Estado y con el monográfico dedicado a las Escuelas de Éxito, se recoge el proyecto y la experiencia de los últimos cursos del CEIP Ramiro Solans de Zaragoza. Esta experiencia que ahora se recoge fue premiada recientemente en la convocatoria de Escuelas de Éxito de los Consejos Escolares.

El proyecto "Entre todos" tiene como finalidad dar respuesta educativa al barrio Oliver de Zaragoza que presenta grandes carencias sociales, culturales y económicas. El alumnado del centro procede en un 57% de la



etnia gitana, un 35% de población inmigrante y un 8% de otros grupos con déficits socio-culturales.

Como explican en el documento: "El problema de partida del CEIP "Ramiro Solans" se definía con los siguientes rasgos: un muy elevado índice de absentismo, problemas

graves de convivencia, interrupciones frecuentes en el aula, desfases curriculares superiores a dos cursos escolares en la mayoría del alumnado, escasa valoración del papel de la escuela como factor de promoción social y cultural, mínima relación del centro con las familias y con el barrio y pocas expectativas de futuro para el personal del centro."

"El desarrollo del proyecto "Entre todos" ha abierto expectativas de futuro a las familias que les motivarán para el acceso e integración de sus miembros en la sociedad. Igualmente se ha conseguido la transformación progresiva de un centro marginal y muy poco valorado, en otro que ofrece una educación de calidad y que es valorado muy positivamente por

alumnos y familias."

Podéis acceder al número completo de la revista a través del siguiente enlace:

http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/PEn04_junio2014_web.pdf

Un artículo de Flecha y Soler premiado por Cambridge Journal of Education

Los profesores Ramón Flecha y Marta Soler han recibido el Premio al mejor artículo del 2013 en Cambridge Journal of Education. El artículo tenía por título:

Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning

Y la reseña bibliográfica se completa con los siguientes datos: Cambridge Journal of Education, 2013 Vol. 43, No. 4, p. 451-465.

El artículo premiado, de momento solo está disponible en inglés, lo puedes descargar en la siguiente dirección:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305764X.2013.819068>

Presentación del libro de Jesús Jiménez: "Hacia un modelo educativo aragonés"

El pasado día 23 de septiembre se presentó en las Cortes de Aragón la reciente publicación de Jesús Jiménez "Hacia un modelo educativo aragonés. Las transferencias



educativas en España y la configuración de modelos educativos autonómicos. El caso de Aragón: ni tan iguales ni tan diferentes". El acto fue presentado por el secretario segundo de las Cortes de Aragón, Alfonso Vicente y contó también con la participación de Antonio Embid, que fuera primer presidente de las Cortes de Aragón y actualmente catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Zaragoza.

El propio autor comentó las líneas generales de su tesis y desgranó los aspectos más destacados de cada uno de los capítulos.

El acto contó con una amplia asistencia y el aforo de la sala estuvo prácticamente al completo.

Publicado el libro Educación y Políticas sociales. Sinergias para la educación

Se trata de una nueva publicación del IIPE-UNESCO de Buenos Aires que profundiza sobre las políticas que pretenden asumir el desafío de la inclusión de los grupos más vulnerables. Entre otras cuestiones aborda la importancia que pueden jugar las políticas sociales y en particular los programas de transferencias. La mayor parte del contenido pertenece a las aportaciones que se hicieron en el Seminario del IIPE-UNESCO de Buenos Aires en el año 2013. La propuesta intenta profundizar en las intervenciones

Integrales que abarcan tanto a los individuos como a sus familias; intervenciones basadas en modelos diversos, con distintas coberturas y formas de actuar.



<http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Educaci%C3%B3n%20y%20pol%C3%ADticas%20sociales%20Sinergias%20para%20la%20inclusi%C3%B3n.pdf>

Errores en el decreto de currículo aragonés

Varios medios han recogido durante el mes de agosto y septiembre errores cometidos en el nuevo currículo aragonés de Primaria. Concretamente en el apartado de objetivos de Lengua Castellana aparece con el número siete el siguiente texto:

"Utilizar la lectura como fuente de aprendizaje, de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria, incluyendo muestras de la literatura **canaria**, para desarrollar habilidades lectoras y hábitos de lectura".

También hacen referencia al apartado de las orientaciones metodológicas dedicadas a la enseñanza de la lengua aragonesa, el aragonés, que el gobierno de Aragón bautizó como Lengua Propia de las Áreas Pirenaica y Prepirenaica y que es tratado como lengua extranjera. Como recoge el *Heraldo de Aragón* del 5 de agosto, parece ser que también se copió un párrafo completo del currículo canario dedicado en esta ocasión a la lengua extranjera.

Varias asociaciones (Consello D'a Fabla Aragonesa o el Rolde de Estudios Aragoneses) y sindicatos (CGT) han destacado los errores y califican el currículo de un "corta y pega" de otras normas de rango estatal o de otras autonomías como canarias y Andalucía.

Por su parte la Administración reconoció el error y lo justificó explicando que se produjo al trasladar a la Orden los textos de propuestas y modelos con los que habían estado trabajando los diferentes grupos de trabajo. Consideraron que para la elaboración se revisaron normativas de varias comunidades autónomas.

En todo caso lo que sí refleja es la precipitación y sobre todo la premura con la que se elaboró el currículo para satisfacer las exigencias del Ministerio de Educación.

A continuación recogemos la noticia en diferentes

medios:

http://www.heraldo.es/noticias/aragon/2014/09/19/los-alumnos-aragoneses-primaria-deberan-estudiar-literatura-canaria_311109_300.html

<http://www.aragondigital.es/noticia.asp?notid=124385>

http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/desafortunado-error_971610.html

Los docentes como motor de cambio

Capital profesional
Hargreaves, Andy y Fullan, Michael
Editorial Morata
Madrid, 2014

Los autores, Andy Hargreaves y Michael Fullan coinciden en considerar que transformar la educación es uno de los retos más importantes de nuestros tiempos y que una de las estrategias más eficaces para conseguirlo es mejorar y empoderar a los docentes.

Para ello parten de la crítica y del análisis de los errores cometidos en las últimas reformas de varios países. A partir de este análisis ofrecen alternativas que han demostrado que funcionan en el marco de un plan coherente para mejorar las instituciones escolares.

La clave de su propuesta está en la capacidad transformadora del capital profesional, en su desarrollo sistemático y en la integración de tres tipos de capital que poseen los profesionales de la educación: el humano, el social y el decisorio.

Para los autores, el capital profesional está relacionado con la responsabilidad colectiva (no con la autonomía individual); con una formación rigurosa y con un aprendizaje continuado (la retroalimentación universitaria). Los profesionales deben ir más allá de la evidencia, estando abiertos a las necesidades y prioridades del alumnado y de la sociedad.

Proponen una responsabilidad profesional colectiva que no degene-re ni en pensamiento de grupo dominante ni en colegialidad forzada. Para los autores es hora de que la profesión docente sea dirigida por, para y con el profesorado; y que otras instituciones, redes y profesionales se unan en una acción concertada en apoyo de la transformación.

Proponen *reculturizar* la profesión abandonando el modelo tradicional individualista. Consideran que no es bueno que los docentes trabajen solos, así como que las escuelas

actúen aislada-mente. Los maestros y profesores mejoran cuando colaboran y aprenden de otros docentes. Parten de la idea de que la docencia no es una ciencia exacta y de que la incertidumbre forma parte de su naturaleza. Precisamente la incertidumbre hace necesario el profesionalismo,

la cultura colaborativa y el rechazo a la estandarización. Proponen así mismo una ética de la responsabilidad compartida basada en la confianza y el respeto.

Su modelo de desarrollo son las comunidades profesionales de aprendizaje y comprenderían tres elementos: el trabajo en grupo y en relaciones de continuidad hacia un propósito educativo común; el compromiso de mejorar el aprendizaje de los alumnos, su bienestar y su rendimiento; y las mejoras basadas en la colaboración, en las decisiones y en la experiencia colectiva a partir de conversaciones maduras sobre las prácticas eficaces e ineficaces.

Las comunidades profesionales de aprendizaje tienen además la ventaja de empujar hacia el cambio mediante el compromiso. Crean una energía positiva, un entusiasmo en relación con un objetivo comúnmente valorado.

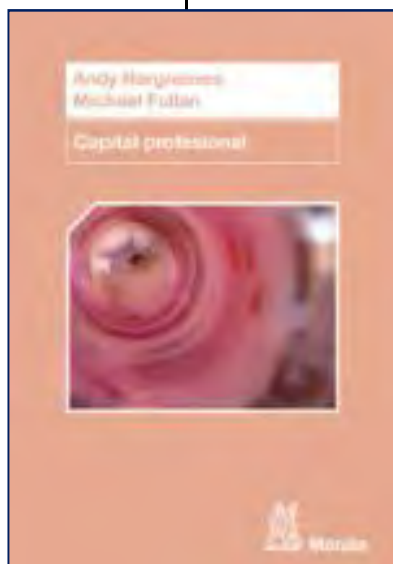
Además, la participación en las redes de capital profesional debería formar parte de la cultura profesional. La mejora profesional se logra también cuando el capital profesional circula libremente, de forma dinámica e inclusiva.

Los autores proponen el uso de dos fuerzas: la responsabilidad colectiva y la competición colaborativa. La primera consiste en la extensión y profundización de la identidad más allá de uno mismo. Cuando el profesorado se identifica con todos los alumnos del centro y no solo con los alumnos de su clase, eso es responsabilidad colectiva. Es el ejercicio de capacidades a una escala extensa y profunda. La segunda, convierte en una combinación insuperable la cooperación y la rivalidad amistosa.

Los autores consideran que los cambios que logran el éxito se producen cuando la insatisfacción y las inquietudes respecto al sistema vigente alcanzan un punto de ruptura. Los momentos actuales se corresponderían con este punto de vista: hay una gran insatisfacción entre el profesorado y lo alternativo está tomando fuerza.

Sin duda se trata de una lectura imprescindible para aquellos docentes comprometidos con el cambio educativo. Terminamos recordando la propuesta de los autores, un decálogo basado en la "simplejidad" (ideas clave que funcionan de forma conjunta):

1. Convertirse en un crack (los buenos maestros están consagrados a su profesión).
2. Empiece consigo mismo.
3. Sea un docente consciente.
4. Desarrolle su capital humano a través del capital social.



5. Empuje y tire de sus compañeros.
6. Acumule su capital decisorio e invierta en él.
7. Ayuda a sus superiores a alcanzar su máximo potencial.
8. Dé el primer paso.
9. Sorpréndase.
10. Permita que las nuevas experiencias y aprendizajes beneficien a sus alumnos.

F.A.R.

Organización de centros y LOMCE

Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales

Bernal Agudo, José Luis (coord.); Cano Escoriza, Jacobo; y Lorenzo Lacruz, Juan
Mira Editores
Zaragoza, 2014

En el contexto de la implantación de la séptima reforma educativa y ante el proyecto de de Decreto estatal por el que se regula la formación inicial para ejercer la función de director en los centros públicos, se ha publicado este verano en Zaragoza un interesante libro dedicado a "La organización de los centros educativos" con el subtítulo de "LOMCE y políticas neoliberales", coordinado por José Luis Bernal Agudo, profesor titular de la Facultad de Educación de Zaragoza, en el que también han participado los profesores asociados de la Universidad de Zaragoza, Jacobo Cano Escoriza (Facultad de Educación) y Juan Lorenzo Lacruz (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Huesca).

Casi a modo de manual, este libro se estructura en cuatro bloques y 16 capítulos, seguidos de un anexo, un índice de figuras y otro de tablas. Los bloques son los siguientes:

I. La LOMCE y las políticas neoliberales

II. El sistema educativo español a partir de la LOMCE

III. El centro escolar: espacios y procesos

IV. Otro modelo (de educación y de centro) es posible.

En el primer bloque, se ha partido de un trabajo de 2013 de Bernal y Lorenzo, se aborda en tres capítulos cómo la LOMCE supone para los autores el desembarco de las políticas neoliberales con una potenciación de la privatización que, según Bernal y Lorenzo, es un camino claro hacia la desigualdad. Los mismos autores dedican el tercer capítulo a la obsesión y el control por los resultados en ese texto legal para, presuntamente, mejorar el sistema educativo español animando a la competitividad entre centros.

El segundo bloque, formado por cinco capítulos, está dedicado a la nueva perspectiva con la que hay que contemplar nuestro sistema educativo español a partir de la LOMCE y el giro recentralizador de política educativa efectuado con la misma. Se ofrece un breve, pero completo recorrido por las principales leyes educativas desde la Ley Moyano hasta la LOE y la LOMCE. Bernal y Lorenzo añaden, además, un interesante capítulo sobre la escuela rural, tan importante en Aragón.

El tercer bloque es el más amplio (seis capítulos) y se titula "El centro escolar: espacios y procesos". Bernal lo introduce con un tema sobre el que ha escrito e investigado mucho, a saber, las teorías que explican las organizaciones educativas desde la perspectiva micropolítica, siguiendo a S. Ball y otros, como modelo explicativo de las relaciones de poder, intereses, conflictos y alianzas en el seno del

centro docente, en suma, la cara oscura y determinante de la organización escolar. A continuación abordan otros temas mucho más conocidos para los docentes, como son los procesos de negociación y de elaboración de los planteamientos institucionales de los centros (PEC, PCC, PGA, Memoria, programaciones didácticas...) que, como bien sabemos, corren el peligro de burocratizarse, si no se ejerce un verdadero liderazgo pedagógico del equipo directivo, centrado en el éxito escolar de todos los alumnos (A. Bolívar), la relación con las familias y su participación o el tratamiento de la diversidad. Sobre este último capítulo dedicado a la universidad, hay que recordar que en la Comunidad Autónoma de Aragón se ha publicado un Decreto sobre atención a la diversidad, éxito escolar y educación inclusiva que el lector aragonés deberá tener en cuenta.

Finaliza la publicación con un cuarto bloque titulado "Otro modelo es posible", es decir, otro modelo de educación, de currículum, de centro docente y de profesor es posible, estructurado en dos capítulos. Uno de ellos hace referencias a los intentos de renovar la educación reglada a lo largo de la Historia contemporánea de la educación española, a cargo de Juan Lorenzo, para concluir con otro cuya significativo título es "Repensar la educación. Otros centros y otra educación es posible" y "deseable"

añadiría yo. Desde un enfoque de pensamiento pedagógico sociocrítico y recogiendo los retos que tiene la escuela en el s. XXI, en una sociedad globalizada, compleja y de la información donde ha dejado de ser el único espacio donde se aprende, se formulan un conjunto de 8 propuestas, entre otras, sobre autonomía de los centros, organización escolar flexible, participación, liderazgo de la



dirección, nuevo roles docentes evaluación de centros y rendición de cuentas, bastante alejadas de lo que se ha legislado en la LOMCE.

En suma, esta novedad editorial trata nuevos y viejos problemas de la educación española y, en particular, de la organización de los centros de educación institucionalizada donde se educa, se enseña, se evalúa y se certifica para cumplir con la función social acreditadora y seleccionadora de la institución escolar. Hemos visto que el libro aborda aspectos propios de la organización, la gestión, el liderazgo y la gestión, muchos de ellos sobre los que ya se ha teorizado e investigado hasta la fecha, pero de los que se puede hacer una nueva lectura ante los cambios normativos que ya se han iniciado en los centros a nivel curricular, organizativo, de participación y de equipo directivo en el sentido contrario de las tesis que se defienden en este libro. Los procesos organizativos estructurales, micropolíticos, de cultura profesional, que se producen con intensidad en la institución escolar, adquieren una nueva dimensión ante el cambio macropolítico producido con clara intención recentralizadora de la política educativa dominante. En ese sentido, el libro va más allá de una perspectiva técnico-pedagógica, para situar el centro escolar en el actual contexto de políticas neoliberales. Pero hay que remarcar que dichas políticas con visos de conservadurismo (regreso a lo básico) y neoliberalismo en lo educativo (privatización, control de resultados, competitividad entre centros), estudiadas desde hace años por Apple, Popkewitz, entre otros, a mi modo de ver ya estaban bien iniciadas en España, cuando menos, por leyes educativas como la LOE (2006).

Esta novedad editorial puede ser un instrumento de formación inicial y permanente para el profesorado y en particular para quienes hacen un análisis crítico del momento educativo actual. Aparece en un momento en el que van a llover ofertas de formación inicial para

quienes deseen acceder a la Dirección en los centros públicos, principalmente desde las Administraciones educativas autonómicas, las universidades públicas (Zaragoza incluida) y privadas y otro tipo de instituciones, en forma de Postgrados o en Cursos superiores de expertos en Dirección escolar. El consenso sobre el modelo de Dirección escolar en los centros públicos en España (en los centros privados tiene su idiosincrasia) no goza de consenso ni entre los teóricos de la organización escolar y del liderazgo en la escuela, ni entre los políticos de la educación, ni entre el profesorado y, ciertamente, no es fácil establecer con éxito un modelo propio y adaptado a las necesidades de nuestro sistema educativo, ya que no deberíamos mimetizar acríticamente ciertos modelos europeos. En cualquier caso, poner el acento en el gerencialismo, en una Dirección "fuerte" y reducir la participación del profesorado y de la comunidad educativa, como se ha hecho con la LOMCE, no parece el mejor camino para profesionalizar esa función.

El libro que coordina Bernal también será de utilidad para los directivos en ejercicio como instrumento de formación permanente, sin olvidar a los estudiantes de los Grados de Maestro y del Máster de Secundaria o a los futuros opositores que desean acceder a la función pública docente. Por último, tiene un potencial interés para otros profesionales de la educación como son los inspectores de educación, los orientadores, los asesores de formación o los padres de alumnos que participan en el movimiento asociativo, ahora que la LOMCE ha merma su participación.

Y ya para concluir, aunque es recomendable la lectura de todos los

capítulos del libro que ha coordinado Bernal, destacaría el inicial y el último, porque invitan a pensar al abogar por la tesis de que "otro modelo es posible". Si tenemos en cuenta que la LOMCE no ha contado con consenso social y político suficiente y que se prevé su derogación o reforma -el tiempo lo dirá-, deberíamos aprender de las lecciones del presente, para abordar otro modelo de educación, de currículum y de centro en nuestro país con un mayor sentido de la responsabilidad política y social.

Ángel Lorente Lorente
Inspector de educación y
presidente del Forum de Aragón

La desigualdad rampante

L'equitat per garantir la igualtat

Escola d'Estiu Rosa Sensat
2013

Associació de Mestres Rosa
Sensat
Barcelona, 2014



Como cada año, la prestigiosa asociación catalana de Mestres Rosa Sensat convoca una Escuela de Verano de gran éxito entre los docentes catalanes. El libro recoge la edición del pasado año, la número cuadragésimo octava, con las intervenciones más importan-

tes relacionadas con el tema central: la igualdad, la equidad y la preocupación por el aumento de las desigualdades sociales.

Como todo libro que recoge ponencias independientes el resultado es desequilibrado pero no por ello carente de gran interés. Los ponentes invitados son de conocido prestigio y además la mayor parte está redactada en castellano, lo que facilita la lectura para los desconocedores del catalán. Algunas de las ponencias están recogidas durante la intervención, lo que hace que se caractericen por su oralidad, a pesar de ello no desmerecen.

Hay una clara intención de abordar el tema desde diferentes disciplinas, tener una visión lo más completa posible de un problema poliédrico. Así, Adela Cortina aborda el tema desde la filosofía y especialmente desde la Ética. Jaqueline Moll y Carmen Silveira desde la práctica política de un caso concreto como es el de Brasil. Guadalupe Jover lo hace desde el punto de vista educativo o más concretamente analiza las políticas educativas puestas en marcha en nuestro país. Joan Subirats ofrece un enfoque sociológico; Maruja Torres, aborda las desigualdades de género con un enfoque feminista; Miren Etxezarreta, desde la economía y por último, Federico mayor Zaragoza, aporta su visión poniendo el acento en la cultura de paz y en los derechos humanos.

El gran interés del libro es aportar al profesorado una aproximación a la crisis que estamos padeciendo profundizando en las causas y las consecuencias desde un punto de vista crítico que no acepta la desigualdad como un fenómeno incuestionable sino, al contrario, como fruto de unas políticas determinadas y sobre el que se debe actuar con decisión. Frente a una escuela encerrada sobre sí misma y preocupada por cuestiones próximas, se ofrece una visión macro de la sociedad en la que la escuela es un elemento más, que cobra sentido al interrelacionarse con otros componentes como son la economía, la ética, los derechos humanos, la sociología, etc.

El libro se abre con una ponencia de la filósofa, especialista en ética, Adela Cortina que aborda la

cuestión de la equidad y su significado desde el punto de vista de la virtud y la justicia. Para Cortina la tarea de la equidad es que debe ser capaz de conjugar igualdad y diversidad. Para la autora, el docente equitativo debe tratar de compensar y corregir las normas de forma que pueda igualar a unos y a otros para en definitiva darles iguales oportunidades. También defiende que el profesorado facilite en sus alumnos la capacidad de empoderamiento para que "haga su vida", es decir, sean excelentes, en el sentido de que alcancen sus máximas posibilidades y las pongan al servicio de la comunidad, de los demás. Cortina rechaza el sentido neoliberal de utilizar la excelencia en beneficio propio. Defiende la cooperación como forma histórica de progreso y el cuidado mutuo frente a la competitividad.

Jaqueline Moll es directora de currículos del gobierno brasileño y M^a Carmen Silveira Barbosa es profesora de la Universidad de Río Grande del Sur, también de Brasil. En sus intervenciones informan del esfuerzo que está haciendo este gigantesco país en el tema educativo, especialmente a partir del gobierno de Lula, y que continúa actualmente con Dilma Rousseff, para romper el ciclo de la pobreza. La ampliación de la escolarización obligatoria, el impulso a la educación infantil y a la educación secundaria, el impulso a las políticas sociales, la dificultad de aumentar el horario escolar (en estos momentos de 4 horas diarias), el impulso a la formación profesional, el reto de la formación universitaria... Solo el 31,5% del alumnado termina la secundaria

Guadalupe Jover, en representación de los colectivos de Internet www.yoestudiéenlapública.org y www.stopleywert.org, destaca que la igualdad de acceso no asegura la igualdad de aprendizajes y trayectorias. Sostiene con Rawls que el trato igual a los desiguales mantiene la desigualdad, y que son necesarias las desigualdades positivas que benefician a los más desfavorecidos. En-

tiende que nuestro sistema educativo no es equitativo; que todos los estudios destacan que el estatus social, económico y cultural de las familias es determinante en el éxito escolar; que las políticas que mejor pueden contribuir a la equidad deben actuar sobre el contexto social, económico y cultural; pero a pesar de todo según la OCDE nuestro sistema educativo es de los más equitativos en los estudios PISA.

Para Joan Subirats (en catalán) estamos ante un cambio de época y no tanto de una crisis económica. Considera la educación como uno de los mejores instrumentos para adaptarse a los cambios sobre todo en una sociedad en la que el conocimiento es un factor decisivo. Analiza los cambios que determinan el fin del Estado del Bienestar con la globalización, la crisis fiscal y el deterioro de los derechos por la incapacidad del sector público de garantizarlos. Una consecuencia es el fin de la universalidad de las prestaciones y la focalización hacia los sectores más débiles de la sociedad, más en la lógica del asistencialismo o la caridad. Como alternativa recurre a la extensión de los bienes comunes, lo común, que está al margen del mercado y del estado, la gestión de recursos de manera comunitaria huyendo de su mercantilización.

Maruja Torres, también en catalán, aporta la experiencia de su propia vida, de una mujer sin estudios, periodista y escritora que ha luchado por los derechos y las oportunidades de las mujeres en una sociedad patriarcal. Aborda el problema de los medios de comunicación que se dirigen a las mujeres.

Miren Etxezarreta, hace una aproximación a la crisis económica y sus consecuencias pero considerando el margen de poder que han adquirido los monopolios y oligopolios. Considera la desigualdad como el elemento central del capitalismo. Globalización, concentración del capital y poder político serían las características que definen la economía mundial. El mercado es cada vez menos libre y menos competi-

vo y estamos ante un aumento de la pobreza y el desempleo. Aborda también el tema de la deuda y su incremento a través de las llamadas política de austeridad, la transformación de la deuda privada en deuda pública, responsabilizando a todo el país de forma perversa, de los errores de unos pocos. Los estados nacionales se muestran incapaces de resolver las dificultades económicas e incluso de suavizarlas.

La autora destaca que no es casualidad que España se encuentre, de los 15 países más ricos de Europa, a la cabeza en pobreza, fracaso escolar y paro. El problema es que se ha destruido la capacidad productiva de los países del sur de Europa. La conclusión, no solo es que aumentará la desigualdad, sino que además tendremos que pagar por los servicios esenciales: educación, salud, pensiones... La autora considera que no se puede humanizar el capitalismo.

Federico Mayor Zaragoza, cierra el libro haciendo una defensa de los Derechos Humanos y de la cultura de paz, así como de la profundización democrática, para alcanzar el bienestar. También critica la concentración de medios de comunicación que facilita la deformación de la actualidad.

A pesar de su diversidad de contenidos creo que es una buena recopilación que nos puede dar una visión real del mundo complejo en el que se encuentra situada nuestra escuela y de las amenazas que le acechan.

F.A.R.

El problema de la pobreza infantil en España

Políticas públicas para reducir la pobreza infantil en España. Análisis de impacto
Cantó Sánchez, Olga y Ayala Cañón, Luis

UNICEF, Comité español Madrid, 2014

Las cifras que aporta en los últimos años UNICEF sobre la pobreza infantil han llegado a ser alarmantes. Sin embargo, más grave que las propias cifras son las consecuencias, ya que estudios empíricos consideran que la pobreza tiende a persistir a lo largo de la vida de las personas que la padecen. Sufren además desventajas en la calidad de sus empleos, en la educación, en la salud y en general en su situación social.

Los autores del libro, probablemente los especialistas en la materia más importantes de nuestro país, son profesores de la Universidad de Alcalá y del Universidad Rey Juan Carlos respectivamente.

Los países que han logrado un mayor éxito en la reducción de sus tasas de pobreza infantil son los que han combinado por un lado las prestaciones con servicios de apoyo a las familias con hijos y por otro, políticas de fomento de empleo, de conciliación de la vida laboral y familiar, reducciones en los impuestos, prestaciones económicas y una red pública de cuidados infantiles.

España sigue siendo uno de los países europeos con mayor riesgo de pobreza infantil (en Aragón destaca especialmente en el sector adolescente), las razones son conocidas: la debilidad del mercado de trabajo, la vulnerabilidad de los hogares con niños y sobre todo, una red insuficiente de protección social. Lo preocupante, según los autores, es que se incrementa con la crisis y acabe enquistándose en nuestra estructura social.

Un dato preocupante en el crecimiento a gran velocidad de la pobreza severa en los hogares con niños. La crisis se ceba con especial

dureza con la población infantil y pone al descubierto las carencias del modelo de bienestar que se ha establecido en los últimos años; sobre todo las deficiencias de la red de protección social. Las familias con niños se han visto especialmente afectadas por la pérdida de empleo y la precarización sin que el sector público les proporcione una protección económica.

Los autores destacan también que la pobreza infantil no afecta de forma homogénea a todos los sectores y territorios. El riesgo es mayor para las familias numerosas afectadas por el desempleo o la bajada de los salarios y con las familias monoparentales. Afecta especialmente la sur peninsular, uno de cada tres menores, pero en todos los territorios es mayor la población infantil afectada que los mayores de edad.

La comparación con la UE nos sitúa entre los países con unas tasas más altas, con un riesgo superior incluso que aquellos que tienen un menor nivel de riqueza y gasto social. Otro rasgo es la combinación de factores de riesgo, especialmente grave es la simultaneidad de bajos ingresos con acceso limitado al empleo.

Si antes de la crisis hubo una etapa relativamente expansiva, que no corrigió el problema, al menos se pusieron en marcha algunas políticas de corrección como una prestación universal por nacimiento (cheque

bebé) y se reforzaron algunos de los sistemas existentes duplicando las cuantías de las prestaciones por hijo a cargo de la familia.

La crisis y las medidas de ajuste del gasto supusieron un retroceso y una reducción en la inversión pública en la infancia.

En el informe se hace una simulación de las



tres posibles vías de acción:

- Aumentar la cuantía de la prestación hasta 100 euros mensuales
- Aumentar el límite de renta para cobrarla.
- Crear una prestación universal de esa misma cuantía.

La simulación muestra que todas ellas tendrían efectos beneficiosos, aunque los mayores logros se alcanzarían con el paso a un sistema universal.

Se trata de propuestas que se llevan a cabo en otros países europeos; la mayoría tienen prestaciones universales y se corresponden con las tasa más bajas de pobreza. Sin embargo, los que apostaron por prestaciones condicionadas tienen mayores tasas de pobreza. La diferencia estaría en los costes que estarían entre los 300 millones y los 9.000 millones con la prestación universal. Para los autores el aumento del gasto debería depender de un pacto social.

F.A.R.

REVISTAS

Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado. Segunda Época. Vol. 3, nº 4, 2014, Número extraordinario. Monográfico: escuela de éxito. Características y experiencias.

En esta ocasión se trata de un número extraordinario dedicado al XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del estado que tuvo lugar en Oviedo en el mes de mayo.

El Encuentro desarrolló el tema de las escuelas de éxito con la participación de centros seleccionados de cada territorio que han destacado

por sus experiencias para el logro del éxito escolar. Como ya comentamos en nuestro número anterior y destacamos en otras líneas, Aragón estuvo representado por el CEIP Ramiro Solans de Zaragoza y así se recoge también en este número.

En este número podemos encontrar tanto análisis procedentes del mundo académico como las experiencias y buenas prácticas de muchos de los centros seleccionados. Destacamos especialmente las conclusiones del Encuentro y las recomendaciones que preceden a las experiencias.

Convives. Revista digital de la Asociación Convives, nº7, septiembre de 2014. Monográfico: La voz del alumnado

En esta ocasión el número está coordinado por Juan de Vicente e Isabel Fernández y aborda la participación de alumnado y su protagonismo en todo aquello que está relacionado con la convivencia. Cuentan con interesantes colaboraciones, entre ellas, el sociólogo vasco y experto en adolescencia Javier

Elzo; Manuel de Puelles que aborda el tema de la participación; Laura García Raga o Josep M. Puig Rovira.

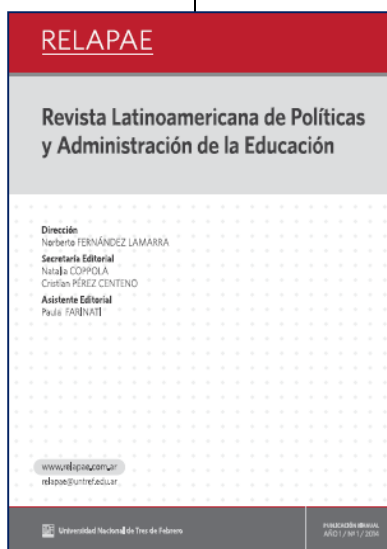
En cuanto a las experiencias que aporta destacamos los relatos de alumnos recopilados por Isabel Fernández, la experiencia del IES Miguel catalán de Coslada (Madrid) y una experiencia de alumnos ayudantes en el IES Parque de Lisboa de Alcorcón (Madrid)

Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. Revista del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) de Argentina. Año 1, nº 1, 2014. Monográfico: Democracia, autoritarismo, neoliberalismo y crisis.

Acaba de aparecer la nueva revista electrónica argentina RELPAE; como en nuestro caso se trata de una publicación de libre acceso. Otra de sus características es que es bilingüe y publica artículos en los dos idiomas más extendidos en América Latina, castellano y portugués. Puede descargarse en la dirección que tienes a continuación:

www.relapae.com.ar

En esta ocasión el monográfico está dedicado a "Democracia, Autoritarismo, Neoliberalismo y crisis". Incluye un homenaje al recientemente fallecido Benno Sander elaborado por Alberto Iardevsky y Marisa Álvarez.





FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

FEAE

Es una
red que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel autonómico 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 países 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

