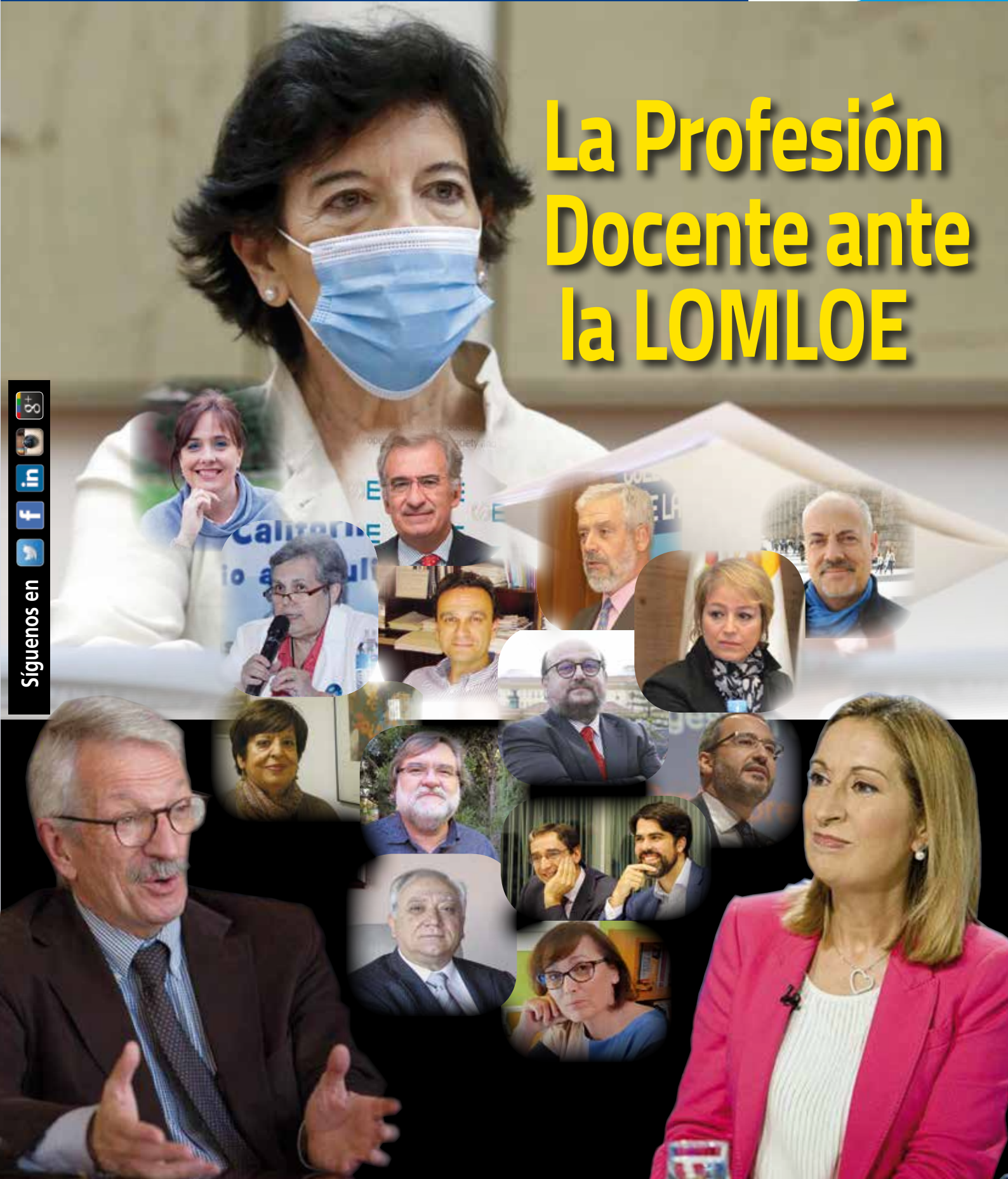


La Profesión Docente ante la LOMLOE



Síguenos en





Colegio Oficial de Docentes

COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN
FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Director:

Fernando Carratalá

Subdirectora:

Aurora Campuzano

Consejo de Redacción:

M.ª Luisa Ariza
Alfonso Bullón de Mendoza
José Miguel Campo Rizo
M.ª Victoria Chico
Félix Navas
Antonio Nevot
Darío Pérez
Roberto Salmerón
Amador Sánchez
Eva Teba

Diseño y maquetación:

OGR Comunicación.

Imprime:

Cromagraf Artes Gráficas, S.L.

*Boletín de Divulgación Científica
y Cultural.*

Editado por el Ilustre Colegio Oficial
de Doctores y Licenciados en Filosofía
y Letras y en Ciencias de la Comunidad
de Madrid.

Colegio Oficial de Docentes.

C/ Fuencarral, 101. 3.º. 28004 Madrid

www.cdlnmadrid.org

info@cdlnmadrid.org

Tel.: 914 471 400

P.V.P.: 3,00 euros

Depósito legal: M.10752-1974

ISSN: 1135-4267 b.b (Madrid)

El Boletín es independiente en su
línea de pensamiento y no acepta
necesariamente como suyas las
ideas vertidas en los trabajos
firmados.

Sumario

PRESENTACIÓN

La profesión docente ante la LOMLOE..... 1

ENTREVISTA

Roberto Salmerón. Decano del Colegio Oficial de Docentes de Madrid
La “Ley Celaá” no es progresista porque pospone medidas muy
necesarias 2

Alejandro Tiana. Secretario de Estado de Educación
La LOMLOE: Una ley progresista para el avance de la
educación 10

Ana Pastor Julián. Vicepresidenta Segunda del Congreso de los
Diputados. Vicesecretaria General de Política Social del Partido Popular
La gran oportunidad perdida 13

José Miguel Campo Rizo. Vicesecretario del Colegio Oficial de
Docentes y Consejero del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
Director del IES Diego Velázquez de Torrelozanes
Nueva ley educativa en el peor momento para hacer mudanza 15

Miguel Angel Sancho Gargallo. Presidente de la Fundación
Europea Sociedad y Educación
Anatomía y liderazgo en la LOMLOE 19

Javier M. Valle y Jesús Manso. Grupo de Investigación sobre “Políticas
Educativas Supranacionales”. Universidad Autónoma de Madrid
La LOMLOE y la cuestión docente. Propuestas para una
oportunidad 22

Aurora Ruiz. Colectivo Lorenzo Luzuriaga
Las aportaciones de la LOMLOE a la calidad del Sistema
Educativo 24

LAS LEYES EDUCATIVAS EN ESPAÑA 26

Raimundo de los Reyes-García Candel. Presidente de FEDADi
(Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos)
LOMLOE, preocupaciones y expectativas 28

Luis E. Íñigo Fernández. INSNOVAE (Asociación de Inspectoras e
Inspectores para una nueva educación)
La Inspección del siglo XXI 30

Jesús Muñoz de Priego Alvear. Abogado especialista en Derecho
Educativo. Portavoz “Más Plurales”
La LOMLOE ataca a la concertada 33

Fernando Carratalá Teruel. Vicedecano del Colegio Oficial de
Docentes. Doctor en Filología Hispánica
El castellano deja de ser la lengua vehicular de la enseñanza 35

María Antonia Casanova. Pedagoga e Inspectora de Educación
Reformar la evaluación para reformar la enseñanza 38

Carlos Esteban Garcés. Director del Observatorio de la Religión
en la Escuela
Más política que pedagogía. La Religión en la LOMLOE 40

Esperanza Rodríguez Guillén. Red Española de Filosofía
La Filosofía y las Humanidades en la LOMLOE 43

Cándida Filgueira. Universidad CEU San Pablo
Las claves de la LOMLOE: un paseo por la legislación española 45

Eva Teba Fernández. Vocal de la Junta de Gobierno del Colegio Oficial
de Docentes. Doctora en Filología Hispánica
Los futuros de la educación 50



LA PROFESIÓN DOCENTE ANTE LA LOMLOE

Hace apenas unas semanas entraba en vigor una nueva ley educativa: la LOMLOE, siglas que significan “Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica Educativa”, aprobada en Congreso y Senado en pleno Estado de alarma, en medio de una crisis sanitaria y económica sin precedentes en nuestra historia democrática –por la COVID-19–, y sin que sobre dicha ley haya recaído un consenso político y social que garantice su futura estabilidad. Será en su desarrollo normativo en donde podremos ir viendo qué puede dar de sí esta ley para mejorar nuestro sistema educativo y restablecer en él, como han dicho sus promotores, y entre otros aspectos, la “equidad”. Sea como fuere, las leyes están para cumplirse, y los implicados en el mundo de la educación es obvio que pretenden convertir esta en uno de los pilares en el que se cimente el progreso social. Pero el camino y los medios para lograrlo son muy diferentes según las mayorías parlamentarias. Y como toda ley que pretende transformar una parte tan esencial de la sociedad, como es la que se sustenta en la educación, nace con sus luces y sombras, y origina puntos de vista encontrados y controversias críticas que requieren profundas reflexiones.

Desde este Colegio Oficial de Docentes hemos venido apostando por ese Pacto por la Educación, tan difícil de lograr; tampoco esta vez. No obstante, deseamos escuchar múltiples voces que analicen la nueva ley desde distintos ángulos y puntos de vista. Por esta razón dedicamos este número especial del Boletín a tal fin. Hemos procurado recoger artículos de personas y de colectivos con suficiente prestigio como para abordar diferentes perspectivas de la ley: promotores del texto, inspectores, directores, profesores de distintos niveles educativos, expertos en temas curriculares, asociaciones vinculadas con la educación e incluso políticos en activo han aportado sus particulares puntos de vista a la hora de comentar los más variados aspectos de la ley. Y no podía faltar una entrevista a nuestro decano, Roberto Salmerón, recopilada tras horas de charla por nuestra Directora de comunicación, Aurora Campuzano, en la que, además de cuestiones relacionadas directamente con la LOMLOE, se tratan temas de actualidad educativa vistos desde la óptica de su experiencia profesional. A todos ellos agradecemos sus enriquecedoras aportaciones.

A propuesta de la Junta directiva, ofrecemos un Boletín en el que hemos puesto el mayor interés por llegar a nuestros lectores. Lo hemos titulado “La profesión docente ante la LOMLOE (“ante” con el significado de “en presencia de”). Esperamos, con nuestros colaboradores de excepción, haber contribuido a un debate siempre abierto con ideas argumentadas. Porque el deseo que a todos nos mueve, y en el que con toda seguridad coincidimos, es el de lograr esa educación de calidad que nos permita afrontar el problemático futuro con las generaciones mejor preparadas de nuestra historia, que nos haga más cultos y nos mejore como personas.

Entrevista a Roberto Salmerón

Decano del Colegio Oficial de Docentes de Madrid

La "Ley Celaá" no es progresista porque pospone medidas muy necesarias

Estamos ante una nueva Ley de Educación. Su larga experiencia docente y en cargos de responsabilidad colegial le ha llevado a vivir la tramitación y publicaciones de varias leyes. ¿Cómo percibe esta nueva reforma?

Desde la perspectiva de que una nueva Ley es siempre una oportunidad para mejorar el desempeño de nuestra profesión. Además, Isabel Celaá anunció, en diciembre pasado, la próxima tramitación legislativa de otra Ley sobre la Formación Profesional. Creo que habrá que valorar el conjunto de ambas leyes que van ser el cauce legislativo para transformar, en buena medida, la enseñanza secundaria española.

¿Qué echa en falta en esta nueva Ley, es decir, qué no dice? Y, sobre todo, ¿cree que, como en otras ocasiones en la historia de la educación española, nos dejamos algo en el tintero?

Desde luego la oportunidad perdida de conectar con la realidad y, sobre todo, echo en falta el no haber generado las condi-

ciones para hacer viable el Pacto Educativo. Creo que, de nuevo, hemos perdido la oportunidad, por falta de diálogo y exceso de dogmatismos, de conectar con la realidad. La perdimos, también, en 2017, cuando la Subcomisión de Educación del Congreso, presidida por la popular Teófila Martínez, al retirarse los representantes del Partido Socialista, terminó sus trabajos sin alcanzar un acuerdo por el Pacto. O cuando, unos años antes, el ministro socialista Ángel Gabilondo no consiguió alcanzarlo por retirarse el Partido Popular. En ambas ocasiones, el Pacto fue boicoteado por intereses partidistas, con muy escasa visión de futuro.

En esta ocasión, los trámites han ido muy deprisa y, además, en el contexto de una pandemia. ¿Cree que se ha actuado correctamente?

En la tramitación de la actual Ley, la extraña urgencia impulsada por el Gobierno de Coalición y, dentro de él, por el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha excluido el dictamen del Consejo de Es-

tado, el informe del Consejo Escolar del Estado y la comparecencia parlamentaria de expertos y representantes del mundo educativo, como se hizo en la tramitación de las leyes orgánicas educativas anteriores. En esta ocasión, no han escuchado a nadie. Al tiempo, se han tramitado más de 900 enmiendas del Congreso en una sola sesión (hubo muchos diputados que decían no conocer qué se estaba votando). En el Senado se rechazaron completamente, también en una sola sesión, cerca de 700 enmiendas. Parece que el Parlamento, institución política en la que reside la soberanía popular y en la que se deben intentar alcanzar acuerdos, ha sido excluido de su función principal. ¿Por qué? ¿A qué obedecen tantas prisas? ¿Por qué han olvidado de aquello que decía Antonio Machado?: *"Despacito y buena letra: / el hacer las cosas bien / importa más que el hacerlas."* La deducción lógica es pensar que el Pacto no ha sido buscado con sinceridad ni querido por varios partidos políticos; es una importante carencia de esta Ley que, en este sentido, nace muerta y será derogada por la próxima mayoría parlamentaria.

¿Y cuál es su percepción del sentir de los profesores? ¿Qué valoraciones recibe el Colegio Oficial de Docentes de sus miles de profesores colegiados?

ROBERTO SALMERÓN, actual decano del Colegio, aprobó en 1976 las oposiciones de agregado y las de catedrático de Geografía e Historia de Enseñanzas Medias. Desde entonces, ejerció como catedrático en diferentes institutos hasta 2010: **de 1994 a 1997** como director del IES Diego Velázquez de Torrelozanes; **de 1990 a 2010**, fue profesor asociado de Geografía en la Universidad Complutense de Madrid, en la última etapa como profesor de Geopolítica en la Facultad de Políticas y Sociología; **de 1980 a 2011**, ocupó el cargo de Secretario General de la Junta de Gobierno del Colegio de Madrid, formando equipo con José Luis Negro, al que acompañó como Secretario General del Consejo de Colegios de toda España, **de 1983 a 2004**, mientras aquel era Presidente. En la actualidad, **desde 2011**, es decano de la Junta de Gobierno del Colegio de Madrid y Presidente del Consejo de Gobierno de su Universidad de Mayores, en la que imparte clases de Geopolítica e Historia.





En muchos sectores profesionales estamos cansados y decepcionados por esta manera de proceder de la clase política. El resultado es una desconfianza creciente en la eficacia de su función de facilitar el trabajo de los ciudadanos resolviendo problemas y no creándolos, además de una enorme indiferencia por lo que se publica en el BOE. Es, de alguna manera, un nuevo divorcio entre la España oficial y la España real. *"Las leyes por sí solas no logran cambiar la realidad si no son parte de un equilibrio sociopolítico. ¿Cómo es posible que la clase política española parezca genéticamente incapaz de planificar? ¿Cómo es posible que la estrategia de futuro más obvia para España -la mejora de la educación, el fomento de la innovación, el desarrollo y el emprendimiento y el apoyo a la investigación- sea no ya ignorada, sino masacrada con recortes por los partidos políticos mayoritarios?"*, y cito a César Molinas en *"¿Qué hacer con España? Del capitalismo castizo a la refundación de un país"*, en 2013.

¿Ve soluciones a corto plazo ante tanta desvertebración?

Creo que el Pacto de Estado es inviable y, por lo tanto, innecesario, al menos, tal y como lo entendemos ahora. Es preferible la "ingeniería parcial", el pragmatismo para, soslayando los dogmatismos ideológicos, poder atender a la multicausalidad de los problemas que nos afectan. Después de 40 años y de la aprobación de demasiadas leyes orgánicas educativas, no se ha conseguido el anhelado Pacto Educativo, ni con el bipartidismo anterior, ni en la actualidad con el multipartidismo de cinco partidos significativos en el Congreso. Aprendamos de la experiencia. No se va a conseguir. El Colegio Oficial de Docentes viene pidiéndolo desde hace décadas, pero yo no gastaría ni un minuto más en él. Seguiremos pidiéndolo, pero es muy posible que el Pacto no sea viable ni necesario. Hemos tenido ya demasiadas "guerras escolares"; busquemos otros caminos. No sacralicemos la consecución de un Pacto de Estado en Educación. Ya tenemos uno, el artículo 27 de la Constitución. Puesto que la clase política parece preferir manipular la educación para tratar de captar votos, trabajemos en la "ingeniería social gradual", en una tecnología social de reformas parciales posibles y viables.

Y, ¿cómo se abordarían esas reformas puntuales?

Nuestro sistema educativo y el ejercicio de nuestra profesión deben ser fruto de un



Actual Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Docentes.

No sacralicemos la consecución de un Pacto de Estado en Educación. Ya tenemos uno, el artículo 27 de la Constitución

análisis riguroso, científico, de estudios de los procesos que generan la coyuntura del momento y de las alternativas para construir los futuros posibles, no los utópicos que no se encontrarán en ninguna parte. Esto exige una actitud abierta y flexible para conocer y respetar la realidad y desarrollar las soluciones viables en busca del bien común. La realidad es como es. Hace años que numerosos indicadores estadísticos de organismos e instituciones internacionales nos la vienen señalando. Es hora de abandonar los prejuicios científicos y de usar ampliamente la matematización propia de las ciencias sociales que la estadística aporta como método comparativo. Bienvenidos sean todos los indicadores y *rankings* que aumenten el conocimiento de nosotros mismos. Desde el Colegio Profesional de Docentes propusimos, hace cinco años, al Ministerio de Educación, entonces dirigido por el popular Méndez de Vigo, la celebración de

un Congreso Nacional sobre Educación que hubiera intentado servir de punto de arranque de un amplio abanico de reformas consensuadas. Nos contestaron que era una idea interesante, pero que no era el momento político oportuno, que ellos no podían hacerse cargo de impulsar y liderar tal iniciativa. Ahora, tal proyecto ya no tiene sentido. Este gobierno ha aprobado una Ley que, cuando se produzca la alternancia en la mayoría del Congreso, el siguiente gobierno derogará. Muchos creemos que el camino viable no son las grandes leyes orgánicas ni los acuerdos multipartidistas, sino las propuestas concretas de reformas parciales y razonables que puedan ser aceptadas por todos. Esta línea de actuación nos parece mucho más progresista que todas las utopías juntas.

¿Qué opina del rechazo que ha generado en la enseñanza concertada esta nueva Ley?

En España, desde la enseñanza primaria a la universitaria, contamos con un sector de enseñanza privada concertada y libre muy significativo, que escolariza hasta un tercio del total de los alumnos. Enseñanza que es elegida libremente por los ciudadanos. Creo que debemos cuidarla igual que a la enseñanza pública. Hay que evitar el *a priori* de que una es mejor que la otra. Las dos contribuyen, o pueden contribuir, eficazmente a mejorar la preparación de los españoles del futuro. Hay centros públicos y privados excelentes y otros manifiestamente mejorables. Es negar la realidad olvidar que algunas de las mejo-

res instituciones universitarias del mundo son de iniciativa y gestión privadas: por ejemplo, algunas de las mejores escuelas de negocios del mundo son españolas. Es retrógrado plantearse que la enseñanza deba ser pública o privada por un prejuicio ideológico, con visos de dogmatismo, que olvida la realidad. En España la enseñanza es la que es y obedece a la libertad de elección de los ciudadanos en una sociedad cada vez más formada, menos necesitada de imposiciones y simplificaciones ideológicas, y más capaz de decidir por su cuenta. En el Colegio Oficial de Docentes, que es *la casa de todos*, siempre hemos defendido tanto a la enseñanza pública como a la privada. Todos somos colegas y necesarios, todos contribuimos al bien común al ejercer esta magnífica profesión. Así que estoy a favor de las dos, sin exclusiones.

Y la enseñanza pública se queja de falta de medios...

Yo trabajaría, desde las Administraciones, en un amplio programa para mejorar la enseñanza pública. La privada tiene sus propios, múltiples y autónomos mecanismos de mejora. Reforzaría la formación y preparación de los equipos directivos de los centros públicos, dotándolos de autonomía real de gestión de los recursos económicos y humanos, es decir, en el ámbito del profesorado. Facilitaría el trabajo por proyectos para responder, al menos parcialmente, a la velocidad de los cambios tecnológicos y socioeconómicos generales y a las especificidades del entorno de cada centro. Fomentaría el desarrollo de redes de centros, integradas tanto por públicos como por privados, con entornos y problemas similares. Y, desde luego, un factor nuclear: la dirección de centros, sobre la que la "Ley Celaá" avanza poco. En concreto, avanza muy poco en la profesionalización de la función directiva. Creo que es una seria carencia. Es necesario confiar en los magníficos profesionales que trabajan en ellos, tanto en la red pública como en la privada, para liderar la necesaria mejora. Requieren de una delimitación clara de sus funciones, competencias y responsabilidades. Para ello es vital una formación específica en técnicas de dirección, que debe atender a la gestión de los recursos propios y, también, a las relaciones con las instituciones y empresas de su entorno. Esto es especialmente necesario en los centros de Formación Profesional.



El decano, Roberto Salmerón, en el acto homenaje a Luis Gómez Llorente celebrado en la sede colegial.

La Ley no incluye algunos cambios muy demandados por el sector, como es la obligatoriedad de la educación 3-6 años. ¿Qué opina?

Opino que la "Ley Celaá" constituye una oportunidad perdida de declarar la enseñanza obligatoria y gratuita para la educación infantil en el ciclo de 3 a 6 años. Está admitido por todos los especialistas que la intervención educativa temprana y gratuita favorece a los grupos sociales más desfavorecidos. Es uno de los mejores instrumentos para avanzar hacia la equidad. Hoy, la enseñanza en este tramo de edad es casi universal, las cifras de escolarización se acercan al 100%, así que yo me hubiera atrevido a incorporar ya la enseñanza obligatoria a este ciclo del tramo de edad de los 3 a los 6 años. Sería un avance significativo hacerla obligatoria y gratuita o, lo que es lo mismo, subvencionada vía centros públicos o concertados.

Esta ampliación fomentaría la natalidad, un grave problema que atenta contra las bases demográficas, económicas y sociales del futuro inminente de nuestra sociedad, al ayudar a los jóvenes padres y madres en el periodo más crítico de su trayectoria vital y económica. Somos muchos los que creemos que, con un considerable retraso, ya ha llegado el momento de incorporar este tramo de edad a la enseñanza obligatoria. Constituiría un auténtico avance social y esta Ley, aunque apunta a ello, se queda corta en este importante aspecto en el que debería ser más progresista. Al tiempo, debemos aplaudir que la Ley incluya al primer ciclo, el de 0 a 3 años, como plenamente educativo, y que prevea la exigencia de unos requisitos mínimos a las escuelas infantiles y a los profesionales que ejerzan en ellas, lo que constituye un avance en la buena dirección.

En el Colegio Oficial de Docentes, que es la *casa de todos*, siempre hemos defendido tanto la enseñanza pública como la privada, porque ambas redes contribuyen al bien común

¿Cree también conveniente ampliar la obligatoriedad por arriba, es decir hasta los 18 años?

Creo que es otra oportunidad perdida. La extensión de la educación obligatoria hasta los 18 años constituirá, cuando se realice, otro avance educativo y social de primera importancia. Llegamos tarde ante la coyuntura social y económica que la demanda. Varios países de nuestro entorno ya han aprobado esta ampliación (Alemania, Bélgica, Países Bajos y Portugal) y así lo recomienda el Parlamento Europeo. Ahora bien, en el tramo de 16 a 18 años opino que deberíamos impulsar con flexibilidad y con determinación la Formación Profesional Dual que cuenta con experiencias de notable éxito en países europeos; conseguiríamos así, reducir el abandono escolar temprano, facilitar el enlace con la Formación Profesional Superior y con el mercado de trabajo, reducir el paro juvenil, aumentar la preparación de nuestros jóvenes y, por ende, su empleabilidad y nivel salarial futuro. Por supuesto que, al tiempo, retrasaría el comienzo legal de la vida laboral hasta los 18 años.



¿Y en el ciclo 14-16?

También deberíamos cuidar la diversificación entre los 14 y los 16 años para que no provoque discriminación. Mantendría el currículo único, pero con las excepciones que imponga la realidad del entorno socioeconómico de cada centro educativo, fomentando que el equipo directivo trabaje por proyectos para adaptarse a él. Un fracaso escolar temprano, un abandono de las aulas y una no titulación que oscila entre el 20% y el 30% imponen la flexibilidad y adaptación a la rotunda realidad. Hace tiempo que entendimos que la comprensión no es un dogma, es solo un instrumento de trabajo. Lo más discriminatorio y menos equitativo es el paro, la insoportable tasa de paro juvenil, mucho mayor que en los países de nuestro entorno. La falta de expectativas vitales, de autoestima y de proyecto de vida que el paro provoca no se arreglan con rentas básicas, son tiritas para evitar hemorragias, es cerrar los ojos a la realidad e hipotecar el futuro fomentando el clientelismo. En este punto, es necesario que nuestros políticos tengan visión de Estado y alcancen acuerdos con proyección de permanencia. Ambas ampliaciones, de los 3 a los 6 años y de los 16 a los 18, si serían un cambio estructural de fondo del sistema educativo, una auténtica reforma con numerosas consecuencias positivas de largo alcance, una verdadera política social progresista. La "Ley Celaá" no es progresista al posponer ambas medidas.

Hablemos de equidad y de igualdad de oportunidades. ¿Qué puede hacer la LOMCE en cuanto a la integración y formación de los jóvenes inmigrantes?

Yo establecería para los jóvenes inmigrantes, de los 15 a los 18 años, unos itinerarios especiales de Formación Profesional Dual de dos cursos de duración, para ayudar a integrarlos

El presente y el futuro inmediato de la sociedad española están sometidos a profundos cambios demográficos que, en buena medida, están pasando desapercibidos. Somos una ruta preferente de la progresiva emigración subsahariana hacia Europa. En España, la población autóctona se reducirá en más de 8 millones de personas de aquí a 2100, al tiempo que envejece a toda velocidad. Los inmigrantes sub-saharianos seguirán llegando a Europa vía Canarias, el Estrecho o por cualquier otro camino. La Unión Europea debe intentar regular el flujo de la inmigración subsahariana ya; tarde o temprano lo hará, mejor que sea antes.

Sin embargo, la integración y asimilación de los cientos de miles de inmigrantes que están llegando a cada país quedará en manos de cada Estado miembro, ya que no

todos lo vamos a experimentar con igual intensidad ni ritmo ni procedencia. Los barrios conflictivos, como el de Molenbeek en Bruselas, Marsella o París, laten en varias ciudades españolas. Ignorar la realidad no va a hacer que esta cambie o mejore, simplemente hace inútil nuestro trabajo y agrava y retrasa las posibles soluciones. De 1995 a 2007 llegaron a nuestro país 5 millones de inmigrantes y, aunque las dinámicas demográficas tienen cierto grado de imprevisibilidad, la inmigración que llegará en las próximas décadas no debería sorprendernos como sucedió entonces.

Yo crearía un grupo de estudio y trabajo entre los tres ministerios de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones y los de Educación y Formación Profesional, e Interior para abordar este proceso, planificándolo antes de que nos desborde.

¿Con qué medidas concretas se puede fomentar esa integración?

Yo establecería para los jóvenes inmigrantes, de los 15 a los 18 años, unos itinerarios especiales de formación profesional dual de dos cursos de duración, para ayudar a integrarlos; a los que fuera posible los integraría en el sistema educativo creando los itinerarios adecuados a sus características. Para ello, estudiaría reestablecer y extender las Aulas de Enlace, impartiendo en ellas un ciclo formativo básico adaptado a sus especiales características y con toda la flexibilidad que se vaya necesitando. También reactivaría y adaptaría para ellos los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial); y estudiaría dotarlos de una certificación de estudios que facilitase su incorporación al mundo laboral, por ejemplo, con una cualificación de nivel 1, en coherencia con el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. Cualquier cosa antes que internarlos en hoteles en Canarias o pagarles un viaje en avión a Granada, u otra ciudad española, y abandonarlos a su suerte. Mejoraríamos su preparación y facilitaríamos su integración, su asimilación y su inserción laboral. Es bien sabido que la escolarización, un puesto de trabajo y los matrimonios mixtos son los procesos más eficaces de asimilación e integración de una población alóctona. Desde la Educación tenemos la obligación y la preparación para contribuir a ello.

Por cierto, la ministra Isabel Celaá ha anunciado una nueva Ley de Formación Profesional. ¿Qué espera de esta nueva reforma?

Puede ser un gran acierto y constituir el marco idóneo para construir un futuro en



El Colegio organiza conjuntamente con la Universidad San Pablo CEU los Premios de Investigación Histórica para alumnos de Bachillerato.

este campo que ya es un presente problemático. Bienvenida sea la nueva Ley que no puede olvidar la realidad de estos procesos demográficos que ya están en marcha y que, con la flexibilidad suficiente, debería arbitrar procedimientos e itinerarios para trabajar sobre los problemas citados y, para ello, incorporar de manera consensuada a los ministerios implicados, a las administraciones públicas y, a los más necesarios, a los sectores empresariales. Esperemos que las urgencias de la Ley actual no se repitan en la de Formación Profesional y no excluyan a nadie que pueda y quiera aportar soluciones.

También, implementaría un Plan Urgente para los Centros de Internamiento de Extranjeros, los CIE, que deberían transformarse, al menos para los menores de edad, en centros educativos bien organizados con un sistema regulado, en lugar de ser centros de privación de la libertad. Los ciclos de Formación Profesional Básica podrían ser impartidos en estos CIE. Buscaría en la próxima Ley de Formación Profesional una acreditación o certificación que les facilitase y encaminase la incorporación al mundo laboral o hacia la prosecución de sus estudios, si se diesen las circunstancias adecuadas. No sé a qué esperamos. Esto sí constituiría una política social inclusiva, progresista y de Estado, en la que nuestros políticos deberían ponerse de acuerdo.

Esto exige una gestión de estudio y proyectos interministerial bajo el paraguas de la Unión Europea. Aquí, deberíamos ser más imaginativos y progresistas.

También estudiaría integrar a los inmigrantes de 18 a 25 años en programas formativo profesionales. Que transiten, tanto los estudiantes españoles como los



Las oportunidades perdidas con esta Ley son muchas

procedentes de la inmigración, del sistema educativo al mercado laboral con toda fluidez, frecuencia y flexibilidad. Es absurdo que el tejido empresarial español se queje de no encontrar jóvenes preparados y que, al tiempo, estos inmigrantes se conviertan en "manteros" o deambulen por las playas intentado vender cachivaches, malvivan en locales abandonados aumentando las posibilidades de incrementar la marginación, la delincuencia, la pobreza, la miseria, la exclusión social, la mendicidad, la prostitución y de ser absorbidos por círculos radicalizados islamistas o del signo que

sea. En este campo, se produce un fracaso social de primer orden; su acertada resolución aumentaría la justicia social y la equidad de forma eficaz. Aquí, la Educación si puede responder a su vocación genuina de ayudar a los desfavorecidos y a la población más vulnerable y ser agente eficaz de cambio y construcción de una sociedad más justa y equitativa.

¿En qué lugar queda la educación de adultos, más en concreto la formación de las personas que han pasado a la jubilación?

En España en el año 2050 más de un tercio de la población tendrá más de 65 años, otra realidad que en ocasiones olvidamos. La población española es ya la más vieja del planeta, junto a la japonesa, es un cambio sociodemográfico profundo que se nos ha venido encima. Yo exploraría la puesta en marcha de programas específicos para este grupo de edad. El Capítulo primero, artículo 1.d., de la "Ley Celaá" dice: "La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida". Después, en el artículo 5.1. insiste: *Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias*



El Colegio se ha adaptado durante la pandemia y ha transformado los actos presenciales a los medios digitales. El decano, en la Inauguración del curso 2020-2021 de la Universidad de Mayores.



para su desarrollo personal y profesional". Son dos estupendas afirmaciones con las que no puedo estar más de acuerdo.

Sin embargo, en el articulado no menciona para nada a los componentes del último tramo de la vida, a los miembros de la tercera edad. No es lógico que los incorporase como alumnos al sistema educativo formal. Hay una referencia a la educación no formal, en el artículo 5.bis, pero después nada. Es otra oportunidad perdida el no tener en cuenta al progresivo y acentuado envejecimiento de los españoles.

¿Qué medidas concretas propone para mantener la actividad intelectual en estos grupos de edad?

Por ejemplo, el BEPAMA (Bono Educativo Para Mayores) lo valoraría en 50€ mensuales, de octubre a junio, nueve meses. No en forma de incremento de las pensiones, sino en forma de "bono por una vida activa", con caducidad mensual, para que cada pensionista eligiese gastarlo en las actividades educativas, físicas o mentales que escogiese. Sería muy conveniente contar con la experiencia y la capacidad de las Universidades de la Tercera Edad, Aulas de la tercera edad, agrupadas en la CEATE -Confederación Española de Aulas de la Tercera Edad-, o en los Programas Universitarios para Mayores, unidos en la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (AEPUM), o en cualquier otra institución o iniciativa que trabaje en este ámbito, por supuesto con la intervención de los ministerios responsables, pero con la iniciativa del sector educativo.

El retorno económico de la inversión en esta área en forma de menor gasto en medicamentos, asistencia sanitaria y disminución de las demandas asistenciales compensaría de largo el gasto, además de aumentar la felicidad y el bienestar de los ciudadanos, la antigua utopía ilustrada. Yo pondría este Bono en marcha en un periodo de cinco años, con experiencias previas y rectificando lo que fuese necesario, y lo haría universal para los jubilados, a los que esta inversión estimularía y animaría hacia una vida activa física e intelectualmente, además de generar actividad económica en forma de flujo de riqueza en la demanda de estos servicios.

Nos hemos alejado un tanto del ámbito de la Ley. Volvamos al sistema educativo formal. ¿Qué opina sobre la Formación inicial del profesorado?

Me parece excelente y elogioso lo que dice la "Ley Celaá" en el capítulo Primero, artículo 1.m.): "*La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea*". Pero creo que la Ley, en lo que se refiere a la formación inicial del profesorado, que se legisla en el capítulo III, artículo 100 y siguientes, supone una gran decepción, no se ha atrevido a desarrollar el PIR o "MIR educativo".

El protagonismo que debe adquirir el profesorado se desarrolla en este título III. En él "*se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuya reforma debe llevarse a cabo en los próximos años, en el contexto del nuevo espacio europeo de educación superior y con el fin de dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo. (...)*". El Capítulo Primero, artículo 1.m.) se añade: "*La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea*". Hasta aquí todo perfecto, son consideraciones que hay que valorar muy positivamente. Sin embargo, en el campo de la formación inicial y permanente del profesorado nos encontramos con que esta Ley vuelve a ser una oportunidad perdida.

¿Cómo definiría la situación actual de la formación del profesorado?

Es un tema capital con amplia repercusión en el fortalecimiento de la profesión docente y en el conjunto de la enseñanza. Es esencial para mejorar lo que sucede en el aula, en la entraña de nuestro ejercicio profesional. Se trata de un asunto clave, de un proceso mal resuelto y siempre pendiente. La formación de los maestros de Educación Infantil y Primaria es muy mejorable en los aspectos relativos al desempeño de la profesión, la formación práctica, a pesar de la creación de facultades de Ciencias de la Educación, que no han resultado, en muchos casos, instituciones eficaces. Algo semejante sucede en el caso del profesorado de Secundaria. Ni el antiguo, famoso y provisional CAP, ni el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria han sido soluciones eficaces: la orientación de la formación específica como docentes y de las prácticas es breve y mal ejecutada. Es una aguda debilidad de la educación española.

¿Y el modelo de acceso? ¿Funciona el actual modelo de oposiciones a la función pública docente si es que hablamos de "seleccionar a los mejores"?

Debemos ser exigentes, buscar la excelencia y atraer a los mejores para que quieran incorporarse a esta profesión. El sistema de oposiciones es obsoleto y muy mejorable; baste, como ejemplo, recordar que los temarios para preparar las oposiciones de acceso a la enseñanza Secundaria no se actualizan desde 1990, más de 30 años,



Acto central de la Universidad de Otoño 2019, con la presencia de autoridades políticas y académicas.



Colección Profesión Docente, editada por el Colegio.

en un mundo revolucionado por los constantes cambios científicos y tecnológicos en cualquier disciplina, también en el ámbito de la profesión educativa. Un auténtico dislate, ya que constituye el telón de fondo de la preparación de cualquier opositor durante varios años que se proyecta añadiendo rigideces en su ejercicio profesional durante mucho tiempo.

Desde el Colegio, se ha apostado por un modelo de acceso similar al MIR que se aplica a los futuros médicos. ¿Puede darme más detalles de esa propuesta?

Hace más de veinticinco años que venimos proponiendo desde el Colegio Oficial de Docentes de Madrid la implantación de un "MIR educativo", el denominado por algunos PIR (Profesor Interino Residente). El MIR médico, adaptado también a farmacéuticos, psicólogos y otras profesiones del sector sanitario, es un claro ejemplo de bien hacer que facilita la mejora de sus profesiones e incrementa su valoración en muchos otros países; se tardó cerca de 10 años en ponerlo en marcha y después, ha sido actualizado constantemente. Adaptemos sus virtudes a nuestra profesión y corrijamos sus defectos. Tengo para mí que la selección y la formación práctica en los centros educativos son los dos pilares imprescindibles. Creo que debemos afrontar ya, sin retrasos, el proceso de la que podríamos considerar como la reforma más necesaria, importante y eficaz del todo el sistema; con flexibilidad, para rectificar cuando sea necesario, con diálogo para contar con todos y con constancia para no perder la iniciativa, es decir, con liderazgo para prolongarlo en el tiempo desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Yo extendería el PIR a todos los profesionales tanto de la en-

señanza pública como de la privada. La universidad debe limitarse a lo que sabe hacer, aportar la teoría desde de la preparación científica de las Ciencias de la Educación. Las prácticas deben ser organizadas y evaluadas en el ámbito de los profesionales en ejercicio, en los centros educativos; las desarrollaría en tres años y haría pasar a todos los futuros profesionales el

tiempo suficiente por todo tipo de centros educativos. El conjunto del DIR lo extendería a cuatro años: el primero, teórico a cargo de instituciones universitarias acreditadas; y los otros tres, tras una selección, con las prácticas pagadas. Evaluable en cada una de sus fases, selectivo y no burocrático, característica esta última que es la habitual desde la Ley General del 70.

¿Cómo aborda la LOMLOE la regulación de la colegiación y el papel de los Colegios oficiales de Docentes?

La Ley, en su artículo 102, sobre la formación permanente, en el punto 5, dice: *Las Administraciones educativas impulsarán acuerdos con los Colegios Profesionales u otras instituciones que contribuyan a mejorar la calidad de la formación permanente del profesorado*. Es positiva la referencia a los Colegios como actores de la formación permanente del profesorado. Lo venimos haciendo desde hace décadas, siempre al servicio del profesorado. Recuerde que la "Universidad de Otoño" del Colegio de Madrid, con la colaboración de algunos otros del resto de España, hubiera cumplido en 2020 su cuadragésima edición, si la pandemia hubiera respetado las sesiones presenciales. A sus actividades se han incorporado más de 35.000 profesores en esta etapa.

La referencia genérica que la Ley hace creo que es claramente insuficiente para lo que sería deseable y necesario. El que se cuente con todos los Colegios profesionales para colaborar en la formación permanente, no en la inicial, del profesorado desdibuja nuestra naturaleza de Colegios profesionales de Docentes. Para nuestros colegios que, desde finales del siglo XIX, se han encargado de profesionalizar en la docencia los títulos univer-

Hace más de veinticinco años que venimos proponiendo desde el Colegio Oficial de Docentes de Madrid la implantación de un "MIR educativo", el denominado ahora PIR (Profesor Interino Residente)

sitarios que se indican en su denominación original y los desprendidos de ellos, hubiera sido preferible avanzar en la clara definición, afirmación y fortalecimiento de nuestra profesión. Una Ley educativa hubiera sido el lugar idóneo. Creo que es otra oportunidad perdida. La debilidad de los Colegios y de la profesión no sale fortalecida con ello. Y ese fortalecimiento me parece que es muy necesario para vertebrar una profesión docente de prestigio, que aúne las competencias científicas, técnicas y pedagógicas propias de una sólida preparación universitaria con la sujeción a una deontología profesional específica en la praxis cotidiana.

¿Qué futuro augura a la Ley Celaá?

Una nueva Ley es siempre una ocasión de mejora que debemos intentar aprovechar. En cualquier caso, dejaría la consecución de un Pacto de Estado para el ámbito político parlamentario. Si en algún momento lo alcanzan, bien. Entre tanto, trabajemos sin él. Ya sabemos que la próxima mayoría parlamentaria por adanismo, por soberbia intelectual, por intereses ideológicos o económicos o por manipulación electoralista deroga esta Ley y promulgará otra. Pues lo sufriremos con paciencia. Yo estaría tranquilo siempre que avancemos en las reformas parciales necesarias y seguiría trabajando con el empeño, la calma, el sosiego y el bien hacer que suelen caracterizar a nuestro ejercicio profesional. ■

AURORA CAMPUZANO ÉCIJA

V Premio

V Premio de Trabajo de Fin de Máster Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas 2021

Organizado por el Colegio Oficial de Docentes de Madrid

El Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Colegio Oficial de Docentes de Madrid, y la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid, convocan el **V Premio de Trabajos de Fin de Máster Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas 2021**. El objetivo de esta convocatoria es triple: premiar a los mejores alumnos, valorando su esfuerzo; hacer más visible y pública la imagen del Colegio Oficial de Docentes y su colaboración con el ámbito universitario; y difundir, mediante la oportuna publicación, los trabajos premiados para que puedan servir de modelo a futuros alumnos y de estímulo para la práctica docente.

Los Premios se convocan de acuerdo con las siguientes bases:

- 1. Participantes.** Alumnos españoles, o con residencia en España, que hayan realizado este Máster en cualquiera de las Universidades con sede oficial en la Comunidad de Madrid en el curso 2020-2021.
- 2. Cómo participar.** Se entregará una copia del trabajo en papel y otra en *pendrive*, firmadas con un pseudónimo escogido por el autor y acompañadas de un sobre cerrado. (En ninguna de las copias deberán figurar referencias a la universidad en donde se ha realizado el trabajo ni al tutor que lo ha dirigido).
En el exterior del sobre figurará solo el pseudónimo y el título del trabajo. En el interior del sobre se incluirá otro sobre cerrado que contenga el pseudónimo y el nombre y apellidos del autor del trabajo, su dirección, teléfono, correo electrónico y la Universidad en la que esté matriculado. También figurará el nombre del profesor que ha dirigido el TFM, así como una carta, firmada y sellada por la universidad, en la que figure el aval expreso del profesor para la presentación del trabajo.
- 3. Presentación de originales.** La fecha límite de entrega será el 29 de octubre de 2021, a las 19:00 horas. Los trabajos se enviarán al Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (Colegio Oficial de Docentes), c/ Fuencarral, 101, 3.º, 28004 Madrid. También podrán entregarse en mano. Los trabajos deberán presentarse en castellano.
- 4. Fallo del jurado.** Se hará público en el mes de diciembre de 2021. La entrega de los premios se efectuará en la segunda quincena del mes de enero de 2022. El jurado tendrá en cuenta, sobre todo, el rigor académico, las fuentes utilizadas y las aportaciones didácticas.
- 5. Premios.** Se otorgará un primer premio de 1.000 euros al autor del mejor trabajo y un premio de 500 euros al profesor que lo haya dirigido; y un segundo premio, dotado con 600 euros, al autor del trabajo y un premio de 300 euros al profesor que lo haya dirigido. Se concederán los accésits que el Jurado considere oportunos. Los premios podrán declararse desiertos.
- 6. Publicación.** Los trabajos premiados podrán ser publicados, previa cesión del autor al Colegio Oficial de Docentes de Madrid, en la colección *Profesión Docente* que edita esta corporación.
- 7.** Los participantes autorizan la difusión de sus nombres y de las fotografías de la entrega de premios, tanto en redes sociales como en otros medios.
- 8.** Las bases del Concurso se encuentran publicadas íntegramente en la página web del Colegio (www.cdlmadrid.org).
- 9.** La participación, por sí misma, implica el conocimiento y aceptación sin reservas del contenido de estas bases.

Madrid, enero de 2021.

Todos los alumnos que se presenten a la convocatoria recibirán la colegiación gratuita durante un año.



La LOMLOE:

Una ley progresista para el avance de la educación



ALEJANDRO TIANA FERRER
Secretario de Estado de Educación

El 30 de diciembre de 2020 se publicó la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Comenzamos así un nuevo año y una nueva década con la entrada en vigor de una ley educativa, por lo que resulta muy pertinente que este Boletín le dedique un monográfico.

La LOMLOE no es una ley integral de educación no universitaria, como ocurría con la LOGSE o con la propia LOE, sino una modificación parcial de una ley preexistente, la LOE, que, desde su aprobación en 2006, ya había experimentado varios cambios. Así ocurrió en 2011 con la mo-

dificación parcial de cinco de sus artículos por parte de la Ley de Economía Sostenible (LES) y en 2013, cuando la LOMCE modificó, esta vez extensamente, la LOE. Ahora, década y media después de su aprobación, la LOE es nuevamente modificada en términos amplios por el texto legal recientemente aprobado.

Esta técnica legislativa es habitual en muchos campos, como en el jurídico (Código Penal, Tribunal Constitucional, Estatutos de Autonomía u otros) y también en el educativo. Por ejemplo, la LOCE modificó la LODE y la LOGSE; la LOMCE lo hizo con la LODE y la LOE; y la LOMLOE es una modificación de la LODE y de la LOE.

En consecuencia, la LOMLOE no se puede valorar solo por lo que dice expresamente, pues hay que tener en cuenta y añadir todo lo que no se modifica, es decir, lo que no aparece explícitamente incluido en el texto de la LOMLOE, pero

sí en la versión consolidada de la LOE. La nueva ley modifica 103 artículos (y disposiciones) y mejora ligeramente 34; añade 6 artículos y 24 disposiciones propias y elimina 4 artículos, pero mantiene sin modificación otros 99 más. Con estos datos se puede afirmar que, sin ser una ley integral, la LOMLOE renueva de forma notable la anterior normativa, introduciendo cambios de indudable calado.

Cambios para mejorar el sistema educativo

La LOMLOE tiene el doble propósito de recuperar algunas disposiciones eliminadas o modificadas por la LOMCE, que se consideran esenciales para el logro de una educación de calidad con equidad, y de introducir contenidos novedosos en la legislación educativa española, que permitan conseguir avances importantes en diversos campos.

El conjunto de medidas contenido en la nueva ley puede agruparse en torno a tres objetivos centrales:

- Modernizar el sistema educativo, revisando y mejorando la ordenación académica y el funcionamiento de los centros educativos.
- Reforzar la equidad en la educación, en sus diversos aspectos.
- Impulsar y hacer más efectiva la educación inclusiva.

La ley no dedica a todos ellos la misma extensión, pero los tres objetivos son irrenunciables, por lo que hay que subrayarlos y darles la importancia que merecen.

Modernización del sistema educativo

En lo que se refiere a la modernización del sistema educativo, la LOMLOE incorpora algunas referencias que faltaban en nuestra legislación, como son las relativas a la Convención de Derechos de la Infancia (1990), a la de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) o algunas posteriores como la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. También incluye como ejes transversales la perspectiva de género o la educación digital. La nueva ley recupera y refuerza, además, la aplicación de principios constitucionales como el de participación y el de autonomía de centros.

En el ámbito curricular, es importante la insistencia en el desarrollo de las competencias, especialmente en la ense-



ñanza obligatoria, y la recuperación del modelo curricular de *enseñanzas mínimas*, que comenzó a desarrollarse en los años 90 con la LOGSE y que implica una construcción compartida del currículo escolar, frente al modelo parcelado y la jerarquía de materias de la LOMCE. Y en el marco del desarrollo de las competencias se insiste en la necesidad de asegurar el dominio del castellano y las lenguas cooficiales por parte de todos los estudiantes de todas las comunidades autónomas.

El aspecto nuclear de la Educación Infantil es la consideración del primer ciclo como etapa plenamente educativa. Por ello se exige una autorización expresa para actuar como escuela infantil (al margen de su denominación y dependencia administrativa), lo que permitirá acabar con algunas malas prácticas, y se regularán con carácter estatal los requisitos mínimos de estos centros. Además, la LOMLOE prevé el aumento paulatino de plazas públicas para el ciclo 0-3, subrayando su carácter educativo, aunque abriendo la posibilidad de cooperación entre diferentes Administraciones para su oferta.

Se recuperan en la Educación Primaria los ciclos de dos años, que permiten organizar de un modo más global e integrado los aprendizajes y mejorar la atención personalizada, previniendo las dificultades de aprendizaje. Para ello la ley refuerza el acompañamiento al alumnado para una transición fluida entre Primaria y la ESO con planes individuales y limitación del aumento del número de

La LOMLOE no se puede valorar solo por lo que se dice expresamente, pues hay que tener en cuenta y añadir todo lo que no se modifica, es decir, lo que no aparece explícitamente en el texto de la LOMLOE

materias, pero reforzando aspectos como las competencias tecnológicas o la gestión emocional.

Tanto en Primaria como en la ESO se limitará al máximo la repetición de curso, ofreciendo otras alternativas que permitan afrontar las dificultades de aprendizaje tan pronto como aparezcan, así como la recuperación de las materias no superadas. En el caso excepcional de que el equipo docente considere que es conveniente la repetición de curso, esta deberá ir acompañada de un plan específico de refuerzo para la recuperación del retraso existente. Solamente se podrá repetir una vez en Primaria y dos a lo largo de toda la etapa obligatoria.

También en ambas etapas de la educación obligatoria se incluye un área de Educación en Valores cívicos y éticos, en línea con los contenidos asociados a la competencia ciudadana establecida por el Consejo de la Unión Europea.

Lo más destacado de la nueva ley en la organización de la Educación

Secundaria Obligatoria es la eliminación de la doble titulación, itinerarios y evaluaciones tipo reválida, introducidas por la LOMCE, que no llegaron a aplicarse dado el rechazo que suscitaron. Es decir, se repone la titulación única, a la que se puede acceder por vías diferentes, pero de igual valor educativo. Además, todos los estudiantes, independientemente de que obtengan o no el título de ESO, recibirán una certificación oficial en la que constará el número de años cursados y el nivel de adquisición de las competencias de la etapa, que será tenida en cuenta en los procesos de acreditación y para la continuación del aprendizaje a lo largo de la vida.

Se introducen nuevas posibilidades de desarrollo curricular, con objeto de modernizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y de potenciar un aprendizaje significativo, competencial e interdisciplinar.

Para asegurar la necesaria atención a la diversidad se recuperan los programas de diversificación curricular, que tan buen resultado estaban dando antes de ser sustituidos por los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR) de la LOMCE. Y se mantienen, con mayor integración en el conjunto del sistema, los ciclos formativos básicos,



fomentando la adquisición del título de ESO a su finalización.

La nueva Ley crea una nueva modalidad de Bachillerato, de carácter general, para el alumnado que no tenga una preferencia clara de modalidad o desee obtener un título general de Bachillerato. Se flexibiliza la forma de cursar esta etapa, de modo que el alumnado podrá cursar simultáneamente materias de ambos cursos, lo que abre la puerta para que puedan cursarlo de manera progresiva a lo largo de tres años, sin necesidad de repetir cursos completos.

Refuerzo de la equidad

La LOE, en su Título II, ya hizo una fuerte apuesta por la equidad en la educación. Ahora, la LOMLOE avanza en esa dirección, profundizando en varias medidas equilibradas que, sin disminuir la importancia de ningún tipo de centro, ponen a todos ellos en igualdad de condiciones para cumplir su función social y contribuir al ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Combatir la segregación del alumnado por razones socioculturales o de cualquier otra naturaleza es un objetivo central de la ley, vinculado a la justicia social y a la igualdad real de oportunidades. Ese objetivo se refleja de manera especial en los procesos de escolarización y en el establecimiento de las áreas de escolarización, que serán las mismas para los centros públicos y privados concertados de un mismo municipio o ámbito territorial. Dichas áreas deberán permitir garantizar la aplicación efectiva de los criterios prioritarios de escolarización, incluida la proximidad al domicilio, y cubrir, en lo posible, una población socialmente heterogénea.

Por otra parte, para garantizar la posibilidad de escolarizar a todos los alumnos sin discriminación, la ley establece medidas de cautela de la gratuidad en la educación obligatoria. También con ese propósito de evitar la segregación, la ley rechaza la concesión de concierto a los centros que discriminan a su alumnado por género.

Impulso de la educación inclusiva

La Ley sustituye el concepto de la discapacidad como característica de las personas por otra concepción centrada en las

Combatir la segregación del alumnado por razones socioculturales o de cualquier otra naturaleza es un objetivo central de la ley, vinculado a la justicia social y a la igualdad real de oportunidades

barreras que deben eliminarse para hacer posible la inclusión educativa, realizando los ajustes que resulten razonables. Se busca, en todo caso, proporcionar un Impulso decidido a la educación inclusiva, estableciendo que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales tenderá a lograr su continuidad, progresión o permanencia en el régimen más inclusivo. Para lograrlo, se regula la participación de las familias en las decisiones de escolarización, con la novedad de que se respetará la voluntad de las familias de hacerlo en el régimen más inclusivo.

También con la finalidad de impulsar la educación inclusiva se establece que el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que

requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

El reto del desarrollo de la Ley educativa

Esta ley orgánica, con un importante número de artículos con carácter básico, sigue el modelo de legislación que corresponde a nuestro Estado descentralizado: un cierto número de artículos y disposiciones en las que se habilita al Gobierno para establecer una normativa básica y otros aspectos que son desarrollados directamente por las CCAA. En los próximos meses, cumpliendo el calendario de aplicación previsto en la disposición final quinta de la ley y previa consulta a las comunidades autónomas y a diversos órganos de participación, habrán de llevarse a cabo dichos desarrollos. Se trata de una tarea capital, en la que se plasmará la capacidad real de transformación de la nueva ley. De ahí su importancia.

Es en ese proceso de desarrollo donde hay que hacer énfasis en la búsqueda de los mayores acuerdos posibles y con toda seguridad diferentes especialistas, distintos miembros de la comunidad educativa y, por supuesto, todos los profesionales de la educación podrán aportar su conocimiento específico de sus materias y su conocimiento general del sistema educativo. Nos queda por delante una importante tarea, para la que contamos con todos, no solo para los desarrollos normativos, sino para la preparación de los diversos planes que servirán para continuar el avance en las reformas que requiere nuestro sistema educativo. ■





La gran oportunidad perdida



ANA PASTOR JULIÁN

Vicepresidenta Segunda
del Congreso de los Diputados.
Vicesecretaria General de Política Social
del Partido Popular

Walter Benjamin nos invitaba a mirar nuestra historia como el “*recuerdo que relampaguea en un instante de peligro*”: una recuperación que se produce ante la urgencia de seguir adelante; una reacción introspectiva frente a los desafíos que, de pronto, nos salen al encuentro. Tales desafíos –hoy más presentes que nunca– nos interpelan como miembros de la comunidad global; como protagonistas de un singularísimo tiempo histórico; y, sobre todo, como ciudadanos de una España que todos tenemos la responsabilidad de seguir construyendo. Por eso es aquí y ahora, frente al reto de este momento crucial, cuando nuestra historia democrática se ilumina y nos ilumina, transformándose en el fogonazo que nos permite ver por dónde ha de seguir avanzando nuestra marcha común hacia el futuro.

Volver la vista a los logros alcanzados en la España constitucional es recuperar un proyecto de país que hemos de enriquecer con nuevas perspectivas –adecuadas a las exigencias de un mundo más dinámico y complejo–, y que descansa y debe seguir descansando sobre el valor fundamental del consenso. La voluntad de aparcarse in-

«Las mejores leyes de nuestra democracia –comenzando por nuestra Constitución– han sido siempre las que han resultado de un amplio encuentro de voluntades, en el que el ánimo de sumar prevalece sobre el deseo de imponer los propios criterios»

tereses parciales y de buscar el acuerdo permitió el gran pacto político que quedó plasmado en nuestra Carta Magna. “*Político*” en la acepción más amplia y cívica del término: de allí que sus efectos no se redujeran a completar la Transición en el mero sentido de un cambio de régimen, sino que se extendieron hasta lo que Antonio Garrigues Walker ha llamado, con razón, las “*otras transiciones*”, operadas en los planos más diversos de nuestra vida social y económica: en nuestro Estado del Bienestar, en la progresiva definición de nuestro modelo territorial, en nuestras relaciones con Europa y con el mundo, en el desarrollo de nuestras infraestructuras, en la conquista del espacio público por parte de la mujer, etc.

Por ello, resulta incomprensible que, cua-

renta y dos años después, nuestro modelo educativo siga constituyendo un asunto que parece haberse descolgado del programa generoso e integrador activado con la Transición. Tanto más porque la educación es un factor esencial e imprescindible para cimentar y para garantizar la libertad, la justicia y el progreso, y así se ha entendido siempre desde que el mundo –y nuestro país en particular– se consagraron a la conquista de esos valores: “*Sin educación, es en vano esperar la mejora de las costumbres: y sin éstas son inútiles las mejores leyes*”, decía en 1814 la Comisión de Instrucción Pública de las Cortes de Cádiz.

Las mejores leyes de nuestra democracia –comenzando por nuestra Constitución– han sido siempre las que han resultado de un amplio encuentro de voluntades, en el que el ánimo de sumar prevalece sobre el deseo de imponer los propios criterios. Pero debemos lamentar que la educación no se haya beneficiado de aquella visión conciliadora, y que, desde la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1980, hayamos venido tropezando con esa clara intención de la política educativa socialista que persigue una serie de transformaciones en la conducta y la mentalidad colectivas “*poniendo sus particulares creencias por encima de la armonización democrática de distintas concepciones de la organización social y*



de la vida”, como nos dice Javier Orrico en su libro *La enseñanza destruida*.

Se trata, lamentablemente, de la misma actitud que ha presidido la aprobación de la actual LOMLOE, tramitada entre los azarosos avatares electorales del 2019 y la crisis vinculada a la gestión de la pandemia. Sin requerir el dictamen del Consejo de Es-

«Al tiempo que el mundo actual nos envía señales elocuentes de un cambio que nos exige prepararnos cada vez mejor, en España tenemos que deplorar la gran oportunidad perdida que representa la LOMLOE»

tado; indiferente a una gran pluralidad de voces que han exigido ser escuchadas, nos encontramos, una vez más, frente a una concepción ideológica y partidista que en nada contribuye a fundar un sistema educativo estable, cuya vocación debería ser la de convertirse en un sello de excelencia para las próximas generaciones.

Tal fue el objetivo, en cambio, con el que se creó en 2016 la subcomisión parlamentaria para un Pacto de Estado Social y Político por la Educación. Pero en 2018 los partidos que hoy gobiernan España decidieron, simplemente, levantarse de la mesa y dejar sin efecto una agenda de diálogo que había convocado a más de ochenta expertos y agentes de la comunidad educativa.

Se pedía entonces lo que hasta ahora hemos seguido reclamando: un plan con altura de miras, capaz de reforzar la dimensión social de la educación en sus vertientes de libertad, igualdad, equidad e inclusividad; una reflexión inteligente, que impulsase una educación de calidad orientada al empleo; y una disposición a

tomar en cuenta a todos los actores del proceso formativo, y respetar y potenciar su contribución a la educación. Legislar contra alguno de ellos, menospreciar su aportación o limitar sus derechos es un sinsentido: ¿Por qué desdeñar el carácter complementario de la enseñanza concertada en la prestación del servicio público y social de la educación? ¿Por qué quitar valor a la elección de las familias –la demanda social, como reconocía la LOMCE– para la programación de las vacantes escolares? ¿Por qué limitar la libertad de los padres a la hora de elegir el mejor centro para sus hijos? ¿Por qué dar la espalda a los alumnos con necesidades que son eficazmente atendidas en los centros específicos de educación especial? ¿Por qué poner en riesgo la enorme ventaja que representa para todos los españoles su plena competencia en la segunda lengua más hablada del mundo?

Al tiempo que el mundo actual nos envía señales elocuentes de un cambio que nos exige prepararnos cada vez mejor, en España tenemos que deplorar la gran oportunidad perdida que representa la LOMLOE. Y es que los retos que tenemos por delante no nos ofrecerán indulgencias ni atajos: mientras nos quede pendiente la asignatura del pacto y del consenso, no habrá forma posible de hacer progresos ciertos y duraderos en ese camino que ha de llevarnos a una educación de vanguardia. Un concepto que implica, por supuesto, adaptar los contenidos educativos frente a escenarios como la transformación digital, y desarrollar nuevas aptitudes en el contexto de un vertiginoso progreso científico y tecnológico.

Pero, sobre todo, nuestro modelo educativo debe descansar sobre aquellos valores que sostienen y perfeccionan nuestro proyecto democrático, donde caben la igualdad y la meritocracia, el pluralismo y los objetivos comunes, la introspección crítica y el orgullo de lo que España representa para la historia y para la cultura. Lograr una fructífera integración de todos esos valores no solo ha de valer para definir un modelo de enseñanza, sino para renovar nuestra decisión de convivir libre y armónicamente, pues como decía el pedagogo y filósofo estadounidense John Dewey, *“la democracia tiene que nacer de nuevo en cada generación, y la educación es su comadrona.”* ■



Nueva ley educativa en el peor momento para hacer mudanza



JOSÉ MIGUEL CAMPO RIZO

Vicesecretario del Colegio Oficial de Docentes y Consejero del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Director del IES Diego Velázquez de Torrelodones

La LOMLOE o "Ley Celáa". ¿La necesaria reforma educativa o una nueva aportación a la sopa de letras de las leyes educativas de la democracia y de la nómina de responsables del Ministerio de Educación? LODE con Maravall, LOGSE con Solana, LOPEG con Suárez Pertierra, LOCE con del Castillo, LOE con San Segundo y Cabrera, LOMCE con Wert. Suma y sigue. Todas legítimas por emanar de más o menos abultadas mayorías parlamentarias. Unas más innovadoras y ambiciosas que otras, algunas imprescindibles por las disposiciones que introdujeron en el momento en que llegaron. Pero todas promulgadas sin el consenso necesario y parte de ellas efímeras (la LOCE casi nonata).

Nada de lo que vemos en las calles o leemos y oímos en los medios desde hace meses con respecto a la LOMLOE es nuevo. Lo vimos en las calles en los años 80 sobre la LODE y oímos y leímos parecidas afirmaciones y debates en los 90 y los 2000 sobre la LOGSE, la LOCE, la LOE y la LOMCE. En resumen, leyes emanadas desde un partido o frente a un partido, sin consensuar con otros grupos de peso en las cámaras, con el único apoyo del partido mayoritario algunas, con el apoyo de una mayoría tambaleante de una amalgama de partidos otras. Los impulsores de todas afirmaron que eran fruto del diálogo y de un amplio apoyo, pero nos preguntamos si esto ha de medirse por el número de grupos políticos que las respaldaron, por el número de parlamentarios que las apoyaron o por la contestación que recibieron de los diferentes sectores de la comunidad educativa. Tristemente, una nueva ley que nace muerta, con fecha de caducidad, la caducidad de la actual aritmética parlamentaria.

En estos párrafos trataremos de recoger lo que creemos que son algunas de las disposiciones de la LOMLOE que pueden haber pasado más desapercibidas entre el ruido mediático y social que otros aspectos han generado, los de siempre (lengua vehicular, religión, ética, pública-concertada, contenidos transversales...), y que siguen dejando en un segundo plano aspectos tan importantes como las características del currículo, condiciones de acceso a la docencia, recursos del sistema educativo, etc.

Nos encontramos de nuevo una Ley de reforma de una Ley de educación. La LOMLOE reforma la LOE, derogando la LOMCE que también reformó la LOE. Por su estructura es incómoda de analizar, al hacer necesario manejar a la vez tres textos legales.

Resulta curioso que el largo preámbulo de la Ley (13 páginas) realice un verdadero resumen de su contenido, en muchos casos excesivamente concreto. Pero es más llamativo el que realice verdaderos juicios de valor sobre las leyes educativas precedentes, muy negativos sobre las leyes aprobadas con gobiernos del Partido Popular. Por ejemplo, se dice que *"la LOMCE recibió muchas críticas y suscitó no poca controversia en el ámbito social y educativo, siendo muchas las personas y organizaciones que solicitaron su reversión"*, y resulta llamativo que los legisladores no se hayan dado por aludidos con esta nueva ley y lo que ha acompañado su precipitado y desafortunado trámite, en plena crisis sanitaria y socioeconómica. Párrafos enteros son la mejor prueba de hasta qué punto ha sido real el declarado deseo de diálogo y consenso. Entre esos párrafos ejemplificadores destaca el que recoge que la LOMLOE viene a introducir en la orientación educativa y profesional del alumnado la perspectiva inclusiva y no sexista, despertando una duda: ¿para los redactores de esta ley las orientadoras y orientadores hasta ahora han estado orientando desde una perspectiva sexista y no inclusiva? Solo el tenor de parte del largo preámbulo nos lleva a concluir que se ha hecho imposible el Pacto educativo bajo esta ley. Al menos a la LOMCE, o a sus responsables, habrá que reconocerles que aceptaron matizar la norma a través de repetidos retrasos de la entrada en vigor de algunos de sus aspectos más polémicos, con el fin de buscar un pacto educativo, como lo eran las Pruebas fin de etapa (reválidas).

Esta ley no viene a aportar ninguna gran transformación o novedad al sistema en la línea en que lo hicieron la Ley General de Educación de 1970 (LGE) o la LODE de 1985 al declarar la educación como servicio público y la LOGSE de 1990 al ampliar el periodo de escolarización obligatoria hasta los 16 años y la reforma de la FP. Estas normas fueron verdaderas reformas. Leyes posteriores aportaron cuestiones o avances más difíciles de



objetivar en función de su orientación y resultado: la LOCE de 2002 el elemento de la calidad en la educación, la LOE de 2006 al añadirle el principio de la equidad o la LOMCE de 2013 la necesidad de evaluar la calidad del sistema. Cuando se lee la LOMLOE, no se puede evitar pensar que no es más que un texto que retoca aspectos de la LOE y que recupera el "trágala" que tanto caracterizó el siglo XIX español. Ni tan siquiera ha incluido la gratuidad de la enseñanza de 0 a 6 años, que aparecía en casi todos los programas electorales de las últimas elecciones.

Hay algunos aspectos recogidos en la nueva ley que mantiene elementos de la LOMCE que se criticaron desde determinados sectores y que incluso son criticados en el mismo preámbulo de la LOMLOE. Se criticaron los itinerarios de 4.º ESO, pero se mantienen opciones de agrupación de materias en este nivel en función del Bachillerato o Formación Profesional que se siga; es decir, lo mismo. Se criticaron a la LOMCE sus pruebas de diagnóstico y sus pruebas fin de etapa (y aquí incluso se critica la suspensión de su valor académico en tanto se llegaba a un acuerdo educativo), pero se mantienen pruebas diagnósticas en Primaria y Secundaria Obligatoria, con garantías para la no publicación de datos por cen-

tro; curiosa apuesta en un momento en que se busca la transparencia y la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones del centro.

Pocas pistas sobre el currículo

En lo que se refiere a los aportes que puedan hacerse en lo que se refiere al currículo, aún tendremos que esperar a que los Reales Decretos de desarrollo nos dejen ver si se aborda el tan demandado replanteamiento de los currículos de las materias. Currículos que necesitan ser más realistas y generales, más competenciales y menos reglados, apostando por la autonomía de los centros y la profesionalidad de los docentes para su concreción, superando los exhaustivos, inabordables e irreales currículos actuales. En la ley (artículo 6) se nos presenta una reformulación de los elementos integrantes del currículo (nuevo baile de términos y componentes que no hace más que regresar a 2006 y la LOE, si bien es cierto que muy pobremente referenciados si lo comparamos con la LOMCE), eliminando una de las aportaciones de la LOMCE, los estándares de aprendizaje, quizá nunca bien entendidos por el profesorado, pero que podían ayudar a priorizar la enciclopédica relación de contenidos de cada materia.

Por otro lado, se regresa al concepto de enseñanzas mínimas, tal vez más comprensible. También se realiza un redimensionamiento de los porcentajes del currículo competencia de las administraciones central y autonómica a la hora de concretarlo; sin duda nuevo campo de batalla mediático, mezclando lo educativo con la política territorial y añadiendo tensiones. Todo por un retoque de un 5% del currículo arriba o abajo, que pretenderá calmar demandas de incremento competencial de unos grupos y exacerbará los deseos recentralizadores de otros (aunque si algún profesional en el aula sabe qué va a cambiar ese 5% no dejará de sorprendernos). Esperamos con curiosidad la concreción de lo que puede significar el currículo mixto que anuncia la ley.

Primaria y ESO. Regreso a la LOE y acierto con la diversificación curricular

En Primaria (Capítulo II), a grandes rasgos, se regresa a planteamientos de la LOE. Se recuperan los tres ciclos de dos cursos, facilitando e impulsando la coordinación entre docentes y una toma de decisiones escolares a más largo plazo. Una estructura esta mejor valorada entre los profesionales y los centros que la estructura en cursos de la LOMCE.

En Educación Secundaria Obligatoria (Capítulo III) también se recuperan aspectos de la LOE, además de algunos nuevos matices. Se simplifica el enre-





sado catálogo de materias de la LOMCE en cuanto a su nomenclatura, facilitando la comprensión de la estructura de materias para las familias. Sigue siendo posible la agrupación de aquellas en ámbitos y se incorporan novedades interesantes, como la posibilidad de realizar un trabajo "monográfico o un proyecto interdisciplinar o de colaboración con un servicio a la comunidad", en lugar de cursar materias optativas. Queda, sin embargo, sin concretar la estructura de materias de 4.º curso en lo que se refiere a las materias que definan los itinerarios anunciados -perdón, las opciones, que los itinerarios son rechazables-, arriesgándonos a que nos encontremos con un último curso de ESO distinto según la comunidad autónoma.

Pese al amplio rechazo que generó la pérdida de peso de las materias artísticas (EPVA, Música) en las últimas leyes educativas, la LOMLOE ha mantenido esta situación que seguirá afectando a la formación integral del alumnado y seguiremos perdiendo lo que aportan a nuestra formación las artes plásticas, la música o la literatura. Este aspecto sí que ha pasado desapercibido.

No hay grandes novedades en los que se refiere a la promoción y titulación en ESO, que sigue basándose en una evaluación competencial y con el mismo número de materias no superadas que permitan promocionar que la LOMCE. Pero, sin duda, una de las disposiciones de la LOMLOE que recoge mayor consenso en-



tre los profesionales sea la recuperación de los Programas de Diversificación Curricular en 3.º y 4.º de ESO (artículo 27) como una de las más efectivas medidas de atención a la diversidad. Se trata de uno de los grandes aciertos de la LOMLOE, como fue uno de los grandes errores de la LOMCE transformarlos en los PMAR en 2.º y 3.º de ESO. Esta importante medida de atención a la diversidad desapareció en la práctica en muchos centros, por el efecto negativo que provocaba la continuidad de estos alumnos en un 4.º curso ordinario. Insistimos, un acierto de esta ley, al configurar un itinerario específico a la titulación para alumnos que lo necesitan. Obviamente será un recurso que se recuperará en todos los centros que venían obteniendo grandes resultados y que vieron como desaparecía este recurso desde 2013.

Bachillerato y Formación Profesional. Retoques y propuestas útiles

En el Bachillerato (capítulo IV) es donde quizá se concentran más novedades. Se mantiene la estructura en dos cursos y por modalidades, además de recuperar la Prueba de Acceso a la Universidad de la LOE, desapareciendo la Prueba fin de etapa para titular de la LOMCE. De las actuales tres modalidades de Bachillerato se pasa a cuatro, con las ya conocidas de Ciencia y Tecnología, Humanidades y CCSS y Artes, a las que se une un Bachillerato denominado General (artículo 34), verdadero reto organizativo para los centros. Aunque queda por concretar la estructura de materias de las modalidades, que se deberá realizar en el desarrollo normativo, sí que se recupera como materia común a todas ellas la Historia de la Filosofía, cuyo carácter voluntario en la LOMCE generó grandes y justificadas polémicas. La promoción de 1.º a 2.º curso se mantiene como en la LOMCE, pero se introduce una cuestionable novedad en lo que se refiere a la Titulación, al ser esta posible con una materia no superada y según la decisión del equipo docente (sin duda continuadora de la excepción que la LOMCE concedía para presentarse a la Prueba para titular con una materia sin superar).

La Formación Profesional no aporta, en principio, grandes novedades, al mante-



nerse el acertado paso directo entre Ciclos formativos de diferente grado que introdujo la LOMCE, sin necesidad de prueba de acceso intermedia. Tal vez una de las novedades principales sea la nueva denominación de la FPB como Ciclos Formativos de Grado Básico (CFGB), si bien es preocupante que el final de estos ciclos sea la titulación en ESO unida a la de Técnico Básico o el certificado de escolaridad, cuando en FPB el alumnado podía titular como técnico y además en ESO. La Formación Profesional se configura con estos CFGB, los ya conocidos Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior (CFGM y CFGS), además de cursos de especialización y cursos de formación preparatorios para el acceso a quienes no reúnan los requisitos de acceso directo. Se echa de menos alguna referencia más concreta a la Formación Profesional Dual.

Profesorado

La nueva ley, en su nueva Disposición 48 sobre *cambio de funciones del personal docente*, recoge un aspecto fundamental para garantizar la calidad del sistema educativo y el valor de la profesión docente, aunque solo lo haga para la función pública. Se trata de un elemento importante pues consideramos que la calidad de un sistema educativo nunca podrá ser más



elevada que la calidad de sus docentes. La disposición dice así: *"Los funcionarios docentes que muestren una manifiesta falta de condiciones para ocupar un puesto docente o una notoria falta de rendimiento que no comporte inhibición, podrán ser removidos de su puesto de trabajo y realizar otras tareas que no requieran atención directa con el alumnado. La remoción ha de ser consecuencia de un expediente contradictorio que finalice con una evaluación negativa realizada por la inspección educativa"*. Deseamos que no quede simplemente en palabras, sino que se concrete en un desarrollo valiente, con las necesarias garantías, pero eficaz, pues para ser docente es necesario mucho más que disponer de la titulación requerida, sino también reunir las condiciones y capacidades y la vocación imprescindibles. La docencia es algo más que un trabajo, es una profesión. Los docentes son mucho más que trabajadores, deben ser profesionales.

Vuelve a quedar postergada, como en anteriores leyes educativas, la actualización de Estatuto docente, la definición de la carrera profesional, la reformulación de la formación inicial de los egresados que deseen ser docentes de sus diferentes especialidades, la modernización y profesionalización del sistema de acceso a la docencia y a la función docente, el "DIR", "PIR" o "MIR" educativo, del que todos hablan y ninguno aborda. La única referencia que se hace es

la de la Disposición adicional séptima: *Normativa sobre el desarrollo de la profesión docente*, en la que se da un año para abordar tan importantes aspectos; veremos si se cumplen los plazos. Es ya tarde y va a serlo aún más.

Insistimos: ningún sistema educativo tiene mayor calidad que la calidad de sus docentes. Afrontar estos aspectos, transformando la función docente, pública y privada, representaría la mayor reforma del sistema educativo desde la LGE o la LOGSE. Podría ser incluso revolucionario para el sistema educativo. El Decano del CDL, en este mismo boletín, esboza los aspectos que debería abordar ese nuevo procedimiento de acceso a la profesión docente.

Entrada en vigor e implantación. Todos tienen prisa

Para concluir, la situación de crisis sanitaria que vivimos desde el pasado mes de marzo también tiene su lugar en esta ley. Ya sabemos que las restricciones provocadas por la pandemia no han impedido el trámite de la LOMLOE, pero sí le han aportado una Disposición adicional décima en la que se contempla la necesidad de establecer un Plan de Contingencia para situaciones de emergencia *"para dar continuidad a la actividad educativa, de modo que garantice el derecho a la educación del alumnado en cualquier circunstancia"*. Precisamente las difíciles circunstancias vividas desde marzo

de 2020 y la reacción de los profesionales del sistema educativo para adaptarse a las nuevas necesidades, innovando en su trabajo, superando las carencias, mientras se tramitaba este texto legal, nos hacen pensar "Dios, qué buen vasallo si tuviese buen señor".

La LOMLOE ya ha entrado en vigor en varios de sus aspectos, todos tienen prisa para aplicarla o para sortearla y ganar tiempo; lo dicho *"si ovieste buen señore"*. La Disposición final quinta establece el calendario de implantación. A la entrada en vigor de la Ley se aplicarán las modificaciones relativas a: las competencias del Consejo Escolar, del Claustro y del director; la autonomía de los centros docentes; la selección del director en los centros públicos; la admisión de alumnos; aspectos que han provocado en la Comunidad de Madrid una urgencia normativa poco edificante, pese a ser legales. En el curso 2021-2022 serán de aplicación las modificaciones introducidas en la evaluación y condiciones de promoción de las diferentes etapas educativas, las modificaciones introducidas en las condiciones de titulación de ESO, CFGB y Bachillerato, la titulación de las enseñanzas profesionales de música y danza y las condiciones de acceso a las diferentes enseñanzas. También en ese próximo curso se implantarán las modificaciones introducidas en el currículo, la organización y objetivos en los niveles impares de Primaria, ESO, CFGB y Bachillerato, dejando; y se supone que se deja para 2022-2023 los niveles pares de esas etapas, las evaluaciones de diagnóstico de 4.º de Primaria y 2.º de ESO y la PAU. ■





Autonomía y liderazgo en la LOMLOE



Miguel Ángel Sancho Gargallo. Presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación

Vamos a reflexionar brevemente sobre las regulaciones de ambas leyes (la LOMCE y la LOMLOE) en lo referente a la autonomía y a la función directiva. La normativa que le dedican está recogida en el título V de las dos leyes con el título Participación, autonomía y gobierno de los centros.

Una primera constatación que salta a la vista, después de revisar los textos legales, es que no se ha encontrado ninguna referencia mínimamente positiva a la LOMCE, al menos en un aspecto tan poco controvertido como es la función directiva y la autonomía escolar, ambas especialmente destacadas en los informes internacionales y en la literatura académica.

Así, en el informe PISA 2015¹ se hacía referencia a la investigación, afirmando que las escuelas más efectivas están dirigidas por directores que definen, comunican y construyen consensos alrededor de los objetivos del centro, asegurando que el currículo y la metodología estén alineados con los objetivos y fomentando unas relaciones fructíferas en la comunidad escolar (Branch, Hanushek and Rivkin, 2013; Grissom, Loeb and Master, 2013; Heck, Larsen and Marcoulides, 1990; Murphy, 1990)

Además, como se señalaba en el informe *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español de 2017*, el liderazgo educativo es efectivo cuando se puede ejercer la función directiva en un marco de autonomía. Pero siendo esta una condición necesaria, no es suficiente para la mejora en los resultados de los alumnos y en general

para la mejora del centro educativo. Necesita ir asociada a efectivos sistemas de control (rendición de cuentas), cualificados profesores y fuerte liderazgo para diseñar evaluaciones internas y currículos (Hanushek, Link and Woessmann, 2013²; OECD, 2011).

Si la LOMCE se caracterizaba en la regulación de la función directiva por un cambio de competencias del director y del Consejo Escolar reforzando la posi-

ción del primero³, con la LOMLOE se ha revertido completamente el proceso: se han incrementado las competencias del Consejo Escolar y disminuido las del equipo directivo.

Esta debilitación de la dirección del centro tiene un efecto sobre la autonomía de los centros, al disminuir las competencias del director y su equipo. Si bien su mejor posicionamiento frente al Consejo Escolar no tiene por qué alterar cuantitativamente el número de competencias asignadas al centro educativo, sí que supone un notable cambio en el sujeto de las competencias, de quién las ejerce dentro del centro educativo. Aquí la nueva ley da un paso atrás en el refuerzo de la función directiva, que resulta capital para impulsar cualquier proyecto educativo.

Si comparamos las exposiciones de motivos de la ley, que siempre nos ayudan a conocer la mente de sus autores y la justificación de la regulación, podemos apreciar el distanciamiento que ha querido marcar la LOMLOE.

En la exposición de motivos de la LOMCE se argumentaba en el apartado VII a favor de potenciar la función directiva, al afirmar que "la reforma contribuirá también a reforzar, por un lado, la capacidad de gestión de la dirección de los centros confiriendo a los directores, como representantes que son de la administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión. Por otro lado, se potencia la función directiva a través de un sistema de certifi-

¹ OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>

² Hanushek, E.A., S. Link and L. Woessmann (2013), "Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA". *Journal of Development Economics*, Vol. 104, pp. 212-232.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>

³ Sancho Gargallo, M.A. (2014), "Autonomía y Liderazgo en la LOMCE"; en *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 46, pp. 56-65.





cación previa para acceder al puesto de director, y se establece un protocolo para rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las acciones de calidad y de los resultados obtenidos al implementarlas".

Sin embargo, en la exposición de motivos de la LOMLOE, al referirse a la LOMCE hace una descalificación general al decir que "puede afirmarse que dicha Ley representó una ruptura del equilibrio que se había alcanzado en la LOE entre diferentes visiones y planteamientos acerca de la educación que deben necesariamente convivir en un sistema democrático y plural". Sorprendente afirmación si se contempla la percepción generalizada sobre la ruptura y falta de consenso en el sector educativo que ha producido la LOMLOE, como tampoco la tuvo en su día la LOE.

En su crítica, la exposición de motivos continúa afirmando que, en relación con la autonomía y gobierno de los centros, "la LOMCE limitó la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, reduciendo las competencias de los órganos colegiados y transfiriendo parte de ellas a una dirección escolar sobre cuya selección adquiría un mayor grado de control la Administración educativa. En esa misma dirección, introdujo la denominada especialización curricular de los centros educativos y adoptó algunas otras medidas que implicaron de hecho un aumento de las desigualdades entre ellos".

La autonomía escolar

Veamos en qué medida estas afirmaciones se corresponden con el tenor del texto legal, pues salvo la reversión entre las competencias del director al Consejo Escolar, nos parece que en el resto de la normativa no hay cambios sustantivos en relación con la autonomía de los centros.

Así tenemos que los principios generales formulados en el artículo 118 referentes a la autonomía escolar se mantienen exactamente igual en la nueva ley en todos sus apartados en la forma de expresión empleada.

Por lo que se refiere al artículo 119, tan solo se aprecia algún cambio en el la forma de expresión empleada. La LOMCE habla de que las administraciones **garantizarán la intervención** de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar. La LOMLOE habla de que las administraciones **garantizarán la participación activa** de la comunidad educativa en las cuestiones relevantes de la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros. En el apartado 5.º del mencionado artículo, la LOMLOE añade la palabra gobierno a la expresión **órganos colegiados**, queriendo indicar, a nuestro parecer, el mayor peso directivo de dichos órganos dentro del centro educativo.

En relación a la autonomía regulada en el artículo 120, ambas leyes formulan semejantes afirmaciones generales sobre la autonomía de los centros y la LOMLOE elimina en el apartado 5.º *la publicación de los resultados obtenidos por los centros docentes, considerados en relación con los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto en que radican*.

El artículo 121 de la LOMLOE enumera con más detalle los aspectos y valores que ha de recoger el proyecto de centro, en el que hay que tener en cuenta también las relaciones con los agentes educativos, sociales, económicos y culturales del entorno. Asimismo, elimina la posibilidad de especialización curricular de los Institutos formulada en los apartados 7.º y 8.º.

Los recursos se abordan en el artículo 122 con el único cambio de que en la LOMLOE los recursos complementarios los aprueba el Consejo Escolar y no el director. Los apartados 3.º, 4.º y 5.º han sido eliminados pues incidían en expresiones como especialización de centros,

medidas competitivas, competencias del director en relación con la gestión de personas. La razón de su exclusión es que quizá han podido ser interpretados como factores que generan desigualdad, sin tener en cuenta, por el contrario, la mejora educativa que puede suponer el abrir campos para la iniciativa y responsabilidad de los centros educativos.

Los artículos 123, 124 y 125 de la LOMLOE permanecen prácticamente iguales, salvo un añadido del apartado 5.º en el 124 referente a la regulación de los protocolos de actuación frente a indicios de acoso escolar, y otras situaciones de violencia, y se añade, además, la figura del coordinador de bienestar y protección.

De todo ello puede deducirse que en el terreno de la autonomía apenas ha cambiado la regulación, si bien se ha eliminado toda posibilidad de especialización o diferenciación, ya que es interpretada en clave de desigualdad. Esa actitud puede tener el efecto de inhibir la iniciativa y la responsabilidad de asumir planes diferenciadores como manifestación práctica de autonomía mediante el ejercicio del liderazgo.

Órganos colegiados de gobierno y coordinación docente

Pasando al capítulo III que regula los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos, observamos el cambio de competencias entre el Consejo Escolar y el director del centro, como se ha indicado al inicio de estos comentarios.

La composición del Consejo Escolar permanece igual y en el artículo 126 se añade un apartado 9.º en el que se plantea que las decisiones se tomen por consenso. Para el caso de que este no sea po-





sible, la administración educativa deberá establecer un sistema de mayorías para las decisiones que deba tomar. A continuación, en el artículo 127 se formulan los cambios de competencias a favor del Consejo Escolar en virtud de las cuales, pasa a aprobar los planes y normas que se establezcan en el ámbito de la autonomía del centro, así como la programación general del centro. Decide, asimismo, la admisión de alumnos, fija las directrices de colaboración con otras entidades y aprueba los presupuestos del centro.

El Claustro de profesores y los otros órganos colegiados de coordinación docente permanecen con una regulación idéntica.

La dirección de los centros

Por último, vamos a abordar lo que se refiere a la dirección de los centros. En cuanto a la competencia del director, desaparecen las que han pasado al Consejo Escolar. Así, ya no aprueba las normas de funcionamiento, ni la programación general del centro, ni la admisión de alumnos, ni fija las relaciones con otros organismos, ni aprueba los presupuestos del centro.

Si se quiere una dirección profesional que asuma iniciativas y responsabilidad, nos parece que el camino no es vaciarla de competencias y transferirla a sus órganos más de tipo asambleario por su composición. Además, si en el proceso de nombramiento del director es el propio Consejo Escolar el que tiene más peso electivo, nos parece que se le va a dotar de una menor capacidad real de toma de decisiones y con un tipo de trámite procedimental que puede dificultar el ejercicio del liderazgo y el impulso de iniciativas con la consiguiente rendición de cuentas.



Esto no significa que el estilo de liderazgo no tenga que ser ampliamente distribuido entre todo el equipo directivo y el personal del centro, pues mediante un cauce de participación, información y fomento de la colaboración y trabajo en equipo se consigue que el proyecto del centro sea asumido e impulsado por la comunidad educativa, pero no se frena la iniciativa y responsabilidad del equipo directivo.

Con relación a los requisitos para ser candidato, se ha eliminado la condición de estar en posición del certificado acreditativo de haber recibido la formación para la función directiva que se establecía en el artículo 135. Se plantea el requisito de esa formación para la selección y antes del nombramiento. Nos parece que pierde fuerza el requisito de la formación cuando estaba suponiendo un avance la impartición generalizada de cursos de formación directiva, tanto para la acreditación como para la actualización⁴.

En el proceso de selección, la administración educativa, que determina el número de componentes de la comisión que se establece a tal efecto, ya no tiene la mayoría, puesto que *al menos un tercio de los miembros de la comisión será profesorado elegido por el claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no son*

docentes y además al menos, un director o directora en activo en centros que impartan las mismas enseñanzas que aquel en que se desarrolla el procedimiento de selección, con uno o más periodos de ejercicio con evaluación positiva del trabajo desarrollado.

Por lo demás, se mantiene la regulación para los casos excepcionales en los que no hay candidato a director y otras situaciones en las que la administración lo nombre directamente entre personas que cumplan determinados requisitos que establece la ley.

Para concluir este breve comentario, podríamos decir que el tenor de la nueva ley no acaba de sumarse a las tendencias actuales de reforzar la autonomía escolar y el liderazgo pedagógico, según se deduce de los informes y evaluaciones internacionales⁵. No todos los países presentan una evolución homogénea hacia una mayor autonomía real, ni en todos los campos. Pero lo que sí parecen demostrar los sistemas educativos avanzados de otros países son los beneficios del reconocimiento de una autonomía con recursos adaptados a las necesidades de los centros; de un liderazgo efectivo que asuma dicha autonomía y acierte a motivar al equipo docente en torno a un proyecto educativo con determinados estándares de calidad; y de un sistema de rendición de cuentas que estimule procesos de mejora continua. ■

⁴ Ver comentario en Sancho Gargallo, M.A. (2020) *La formación en liderazgo escolar: datos y programas en indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2020*. Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Ramón Areces.

⁵ Ver, entre otros, los informes *Education at a Glance* y las evaluaciones PISA de la OCDE referidas al índice de autonomía y de liderazgo educativo, referidos en Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2019 y 2017.





La LOMLOE y la cuestión docente

Propuestas para una oportunidad

JAVIER M. VALLE Y JESÚS MANSO

Grupo de investigación sobre "Políticas Educativas Supranacionales".
Universidad Autónoma de Madrid

La aprobación de una nueva ley educativa es siempre una oportunidad para mejorar. Más allá de acuerdos o desacuerdos con puntos concretos de la ley, o de suscribir o no las críticas sobre la pertinencia de aprobar una ley educativa sin el consenso de los dos grandes partidos nacionales (¡otra vez más! ¿No hemos aprendido nada?) y en época de tan grave y triste pandemia, la realidad es que el parlamento español ha aprobado la LOMLOE. Eso abre un escenario de cambios. Solo serán positivos si mejoran la situación del sistema educativo español.

Al margen de las controversias más mediáticas de la ley, hay dos mejoras que consideramos esenciales y que están en el debate real de la comunidad educativa –y no solo en la agenda propagandista de partidos políticos o grupos concretos de interés–. Esas mejoras hacen referencia al currículo (REDE, 2020; Moya y Valle, 2020) y a la denominada cuestión docente (Valle y Manso, 2016). Es unánime el sentir de familias, profesores y expertos en pedagogía de que el currículo escolar necesita una reforma profunda en España. Y unánime es también el discurso pedagógico supranacional sobre la importancia del profesorado como factor sustancial de la calidad de un sistema educativo. Además, en momentos de cambio (y sobre todo si hay cambios curriculares de calado –como parece que se producirán–) el papel del profesorado es aún mucho más determinante, pues será el muro

que frene esos cambios o el motor que los propicie.

Nos detendremos, pues, en este último asunto, crucial desde nuestro punto de vista, de la cuestión docente. Como la propia LOMLOE señala en su preámbulo, "Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad (...) no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea". Pero la propia ley reconoce también que hay que "revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo" y que "el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa", lo cual "resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan". Por todo ello, la ley

dedica su título III al profesorado, poniendo el énfasis en la formación inicial y permanente que deberá atender a la adecuada preparación científica, pero también pedagógica y didáctica, completada con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados.

Para todas las reformas precisas en esa dirección, se establece la disposición adicional 7.ª, que da un plazo máximo de un año para establecer una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente del profesorado, su acceso a la profesión y el desarrollo de su carrera docente.

Con el ánimo de aportar a ese desarrollo normativo, se han presentado propuestas desde diversas instancias. Quienes firmamos este artículo hemos colaborado muy activamente en las que se han promovido desde el *Consejo General de Ilustres Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias* (en adelante CGCDL).

Como máximo órgano representante de los colegios profesionales de los docentes a nivel del Estado, el CGCDL ha elaborado cinco investigaciones y estudios en relación con cuestiones que afectan al profesorado en el plazo de una década (entre 2009 y 2018). A partir de todos ellos, elaboró en mayo de 2020 un documento presentado y aprobado en su Pleno, en el que se recogen sugerencias para tener en cuenta en las futuras reformas¹. Son más de 30 propuestas concretas organizadas en seis bloques. Las desgranaremos aquí con la brevedad que exige el espacio de este artículo.

Antes de nada, hay que señalar que el CGCDL entiende que *ser docente* es un continuo (Valle y Manso, 2017). Valora positivamente, pues, que la ley se preocupe de un desarrollo profesional docente, que da idea de un dinamismo en el devenir de la vida laboral de los profesores. Pero ese continuo no solo debe considerarse desde que el profesor ejerce sus tareas como profesional, sino que se inicia en el mismo momento en que alguien decide iniciar su formación como futuro maestro. Son, pues, muchos los hitos que van jalonando ese continuo y una adecuada política sobre el profesorado debe ocuparse de todos ellos de manera casi simultánea y coordinada. Esta sería la primera recomendación del CGCDL y la de carácter más general: **abordar de manera integral**

¹ CGCDL (2020): Posicionamientos pedagógicos en torno al docente. Informe no publicado, presentado al Pleno del Consejo.

e integrada todas las cuestiones que afectan a los docentes diseñando una política sobre el profesorado con características propias y bien definidas y no depender de reformas parciales que sean sobrevenidas al profesorado como consecuencia de cambios en esferas que le afectan (estructura del sistema, currículo, participación de la comunidad educativa, autonomía de los centros, coyunturas de recursos económicos o humanos, etc.). Así, sería bueno una Ley del profesorado como mejor forma de abordar ese desarrollo de la carrera docente. En ella podría inscribirse un *Estatuto Profesional Docente*, que el profesorado lleva décadas esperando.

A partir de esa recomendación general, el primer grupo de propuestas del CGCDL se refiere al momento del acceso a la formación inicial, que constituye el primer paso para convertirse en profesor. Se parte de la idea de que es necesario un proceso de acceso, mediante pruebas de tipo competencial, que permita atraer a la formación inicial docente a los candidatos más idóneos para ello. Así, se habla de una mejor selección para atraer a los más capaces.

Los programas de formación inicial ocupan el segundo grupo de propuestas, por constituir el núcleo central en el que el futuro profesor debe adquirir los fundamentos de las competencias como docente. En relación con ellos, se apuesta por asumir con firmeza un enfoque competencial, por ser el que luego deberán desplegar los docentes en su día a día profesional. No estaría de más crear un *Observatorio de la Formación Inicial del Profesorado* de manera que, con el concurso de las administraciones educativas y de los centros responsables de la formación del profesorado, velasen por el adecuado ajuste de esta formación inicial a las demandas reales del sistema educativo en cada momento.

Dentro de esa formación inicial, se dedica un grupo específico de recomendaciones al desempeño de las prácticas, ya que cobran un protagonismo esencial en el enfoque competencial. En este desempeño hay que cuidar especialmente los centros en los que se realizan, así como los procesos y las personas mediante los que se supervisan y certifican. Por ello, la selección y acreditación de centros de prácticas y de tutores deberá requerir un cuidado especial.

Un cuarto grupo de propuestas aborda el acceso a la profesión docente y a la función pública docente, dos cuestiones que han suscitado un amplio debate en nuestro país y sobre los que las voces reclamando reformas son cada vez más numerosas. A ese respecto, el CGCDL apuesta con fuerza por un modelo basado en la inducción, basado en Docentes Internos Residentes (Valle y Manso, 2018), como ya sucede en numerosos países de la Unión Europea (VV.AA., 2018).

El quinto grupo se dedica a la carrera profesional docente, una reclamación de vieja tradición también en nuestro país, en el que todavía está pendiente un *Estatuto Profesional Docente* y en el que la formación permanente y la acreditación de competencias nuevas debiera ser el resorte que propiciara ese desarrollo, debidamente establecido en etapas bien definidas laboral, funcional y económicamente. Así, la apuesta del CGCDL es hacer de la Formación permanente y la acreditación la palanca de progresión de la carrera profesional de los docentes.

Por último, el CGCDL también recomienda crear un Instituto de Desarrollo Curricular. Se trata de una propuesta que cobra forma desde distintos sectores sociales y educativos y sobre la que algunas asociaciones ya han volcado ideas de enorme interés². Desde la perspectiva propuesta, si se quiere dotar al currículum de cierta "autonomía" de vaivenes políticos (máxime en una creciente tendencia de volatilidad de mayorías), el *Instituto de Desarrollo Curricular* que se propone (en adelante IDC) debiera ser independiente de la administración educativa en cuanto a su poder de decisión. Es obvio que debe ser una entidad con financiación pública (para no ser dependiente de ningún interés privado), pero con total autonomía (estruc-

tural, financiera y funcional). Siendo financiada con fondos públicos, la administración educativa debe tener la supervisión sobre lo que hace, pero no debe ser quien imponga los órganos de gobierno de la institución para garantizar su independencia de criterio. Así pues, el liderazgo de esta institución debiera ser colegiado y contar, además de con la administración educativa, con muchas instancias sociales y educativas. Así, parecía lógico que el IDC contase con un Consejo Rector (en el que incluir a la administración educativa central y autonómica, representantes de los profesores, de las familias, de instituciones escolares y del sector profesional –en el que el Consejo tiene un papel protagonista–) que marque las directrices generales de la institución y supervise su funcionamiento. Desde la perspectiva ejecutiva, la Dirección y demás estructuras de gobierno debieran estar avalladas por este Consejo. ■

La puesta en marcha de las recomendaciones planteadas no es sencilla. Además, requieren recursos. Pero estamos convencidos de que existe una coyuntura propicia para plantearlas. Una nueva ley es, sin duda, un escenario de oportunidad. Esperemos que no sea otra oportunidad perdida.

²Es el caso, por ejemplo, de REDE o del *Colectivo Lorenzo Luzuriaga*, cuyas sugerencias en esta dirección han contado también con la colaboración de los autores de este artículo.

Referencias

- Red por el Diálogo Educativo (REDE) (2019). *Perspectivas y retos del currículo escolar correspondiente a la educación obligatoria*. (Documento inicial de trabajo). Consultado el 19 de enero de 2021 en https://www.dialogorede.es/wp-content/uploads/2019/07/docInicial_Curriculum_vFINALrevisada-2.pdf
- Moya, J. y Valle, J.M. (Coords.) (2020). *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas*. Madrid: ANELE.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2018). Acceso a la profesión docente a debate: Reflexiones desde la profesión. Madrid: Ilustre Consejo General de Colegios de Doctores y licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. ISBN: 978-84-09-03861-9.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2017): *Lifelong Teacher Education*. Ser docente a lo largo de la vida. Madrid: Pigmalión.
- Valle, J. y Manso, J. (Dirs.) (2016). *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea. (ISBN: 978-842-7721-944).
- VV.AA. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression, and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.





Las aportaciones de la LOMLOE a la calidad del Sistema Educativo

En el Colectivo Lorenzo Luzuriaga consideramos que la reciente ley educativa, LOMLOE, es una ley progresista que corrige aspectos muy negativos de la LOMCE y legisla de manera acertada diferentes elementos del actual sistema educativo necesarios para la mejora de la calidad y equidad de la educación en España. Algunos de los temas que la nueva ley aborda han venido siendo objeto de las reflexiones y propuestas de nuestro colectivo, a lo largo de los más de quince años de su creación, que pueden consultarse en nuestra página web:

<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com>

AURORA RUIZ. Colectivo Lorenzo Luzuriaga

En primer lugar, destacamos, como uno de los mayores aciertos de la LOMLOE, que restablece el pacto constitucional del artículo 27 de la Constitución, gravemente dañado en la LOMCE, entre el derecho a la educación y el derecho a la libertad de enseñanza, derechos ambos derivados de los principios de igualdad y libertad y situados en la Constitución al mismo nivel de reconocimiento y amparo.

El frágil equilibrio de estos dos derechos no siempre se ha respetado: en muchas ocasiones se ha puesto el énfasis sobre aspectos basados en uno solo de sus principios en detrimento de los que tienen su fundamento en el otro.

La LOMLOE restaura, efectivamente, el equilibrio contemplado en el artículo 27 de la Constitución. Por una parte, ampara el principio de igualdad con el derecho a la educación, al considerar que la Escuela pública es el eje vertebrador del Sistema Educativo –como sucede en la mayoría de los países de nuestro entorno–; al eliminar la demanda social –propuesta en la LOMCE–, que sometía subrepticamente la oferta pública de plazas escolares obligando con ello al otorgamiento de los conciertos a todos los centros privados que lo demandaran; al prohibir la cesión de suelo público al sector privado para la creación de centros concertados; y al re-entregar a las CCAA la obligación de reali-

zar una planificación de la oferta escolar que garantice suficientes plazas públicas en todo su territorio. Pero, por otra parte, ampara el principio de libertad con el derecho a la libertad de elección de centros por las familias, al aceptar que la enseñanza concertada participe en el servicio público de la educación, siempre que respete la normativa referida a la admisión del alumnado, a la gratuidad de la enseñanza y a la coeducación. Hay que señalar que la LOMLOE restablece, también, el carácter participativo de la educación, devolviendo a los Consejos Escolares su carácter de órgano de gobierno de los centros con la debida participación de la comunidad escolar.

El segundo aspecto que consideramos preciso resaltar es la contribución de la LOMLOE para lograr un sistema educativo más inclusivo y de mayor equidad, estableciendo un ordenamiento legal que aumenta las oportunidades educativas y formativas de toda la población. Numerosas medidas de la ley están encaminadas a este fin; por ejemplo: la homologación en las condiciones de admisión del alumnado en todos los centros sostenidos con fondos públicos; la reducción de las ratios en los centros con entornos desfavorecidos; la paulatina incorporación de alumnos con algún tipo de discapacidad a los centros ordinarios de todos los niveles educativos siempre que se cuente con los necesarios recursos y apoyos docentes; la adopción de un en-



foque de igualdad de género a través de la coeducación, del fomento respecto a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, de la prevención de la violencia de género, etc. Asimismo, la LOMLOE considera que la educación infantil realiza una acción compensadora de los efectos que las desigualdades de origen económico, cultural y social puedan tener en el desarrollo de los niños y niñas, y que, consecuentemente, es preciso un incremento paulatino de plazas públicas en educación infantil como garantía de igualdad y de equidad de primer orden.

El tercer aspecto para destacar es que la nueva ley trata de modernizar el currículo actual. Por una parte, dando una nueva orientación a sus elementos básicos –objetivos, contenidos y evaluación–, centrados en conseguir que el alumnado logre el máximo de su pleno desarrollo y de sus capacidades, que le permita el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual. Por otra, propone un currículo al servicio de una educación inclusiva que contribuya al éxito escolar de todo el alumnado. Un currículo flexible, para poder adaptarlo a la diversidad del alumnado, con contenidos básicos esenciales acordes con la adquisición de las competencias clave que permitan a todo el alumnado continuar un proceso de aprendizaje permanente. Para ello, la ley abre la posibilidad de modificar la estructura curricular agrupando las asignaturas por áreas o ámbitos relacionados con el desarrollo de las competencias y, asimis-



El movimiento "Marea verde" ha abanderado en los últimos años la defensa de la escuela pública y demandado una mayor financiación para esta red.

mo, permite transformar la estructura y organización de los centros y del profesorado dando una mayor autonomía pedagógica y organizativa a los centros escolares.

El Colectivo lamenta que no se haya sustituido la titulación, al finalizar las enseñanzas obligatorias, por un certificado de competencias adquiridas, como ocurre en varios países de nuestro entorno.

Otro acierto para considerar de la nueva ley es que recupera la distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas en lo relativo a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas. El Estado fijará el 55% de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65% para aquellas que no la tengan.

Por último, destacamos muy positivamente que La LOMLOE incluya en la estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional una unidad, el Instituto de Desarrollo Curricular, creado en cooperación con las Comunidades Autónomas, para el desarrollo y la actualización del currículo, a fin de adecuarlo a los cambios y nuevas exigencias que vayan surgiendo, tanto en la sociedad española como en el contexto europeo e internacional.

Precisamente, nuestro colectivo venía reclamando hace algunos años la creación de un organismo que pudiese encargarse de:

- Establecer un nuevo modelo curricular –objetivos, competencias, contenidos, estrategias procedimentales y criterios de evaluación– para las distintas etapas educativas, que precisará de una constante adaptación acorde con los cambios sociales, económicos y tecnológicos que vayan surgiendo y con las nuevas demandas de conocimientos que reclame la sociedad.

- Realizar el seguimiento y asesoramiento de las innovaciones educativas que estén llevando a cabo los centros escolares en las diferentes CCAA, a fin de evaluarlas, difundirlas y obtener información susceptible de ser utilizada para posibles propuestas de modificación del currículo básico.
- Promover investigaciones en colaboración con las Universidades y otras instituciones para generar conocimiento que pueda ser transferido a los profesionales de la educación y a los centros educativos.
- Impulsar redes de colaboración entre profesionales y centros innovadores.
- Desarrollar la creación de materiales curriculares para difundirlos en diversos soportes.

Esperamos que la LOMLOE sea una ley que, efectivamente, mejore en unos años la calidad y equidad de nuestro sistema educativo y que, en breve tiempo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional cree dicho Instituto de Desarrollo Curricular. ■



Las Leyes Educativas

1970

LGE

Ley General de Educación

FRANCISCO FRANCO

Estuvo vigente hasta los años noventa. Establece la educación obligatoria hasta los 14 años. Las etapas se regulan como Preescolar, EGB, BUP y COU.



J. L. VILLAR PALASÍ

1980

LOECE

Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Escolares



Se desarrolla el concepto de libertad de enseñanza y la ordenación de los centros públicos y privados.



JOSÉ MANUEL OTERO

1985

LODE

Ley Orgánica del Derecho a la Educación



Régimen de conciertos y participación de la comunidad escolar. Distingue entre centros privados, públicos y concertados.



JOSÉ MARÍA MARAVAL

1990

LOGSE

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo



Obligación de estudiar hasta los 16 años. Tres etapas: Educación Infantil, Primaria y ESO. Reforma la FP y crea la formación de adultos.



JAVIER SOLANA

1995

LOPEG

Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes



Otorgaba a los centros mayor autonomía, el director era elegido por el Consejo Escolar por cuatro años. Supuso un refuerzo a la Inspección.



G. SUÁREZ PERTIERRA



en España

2002**LOCE**

Ley Orgánica de la
Calidad de la Educación



Abre itinerarios en la ESO. Establece que todos los alumnos estudien Religión o su alternativa. No llegó a implantarse en su totalidad.

**PILAR DEL CASTILLO****2006****LOE**

Ley Orgánica de
Educación



Mantiene la estructura de la LOGSE, programas de garantía social para alumnos con dificultades. Religión como asignatura que no puntúa y alternativa.

**M.ª JESÚS SAN SEGUNDO
y MERCEDES CABRERA****2013****LOMCE**

Ley Orgánica para la
Mejora de la Calidad
Educativa



Conocida como "ley Wert". Establece la cultura de la evaluación como espina dorsal de la reforma. Establece itinerarios y recupera la Religión como materia que puntúa.

**JOSÉ IGNACIO WERT****2020****LOMLOE**

Ley Orgánica de
Modificación de la LOE



Elimina el castellano como lengua vehicular de la educación, suprime la demanda social de los padres a la hora de planificar plazas escolares, permite obtener títulos con suspensos y la Religión no cuenta para hacer la media.

**ISABEL CELAÁ**

Infografía del Colegio Oficial de Docentes de Madrid,
a partir de la información recogida del Diario *La Razón* de 20 de noviembre de 2020, pág. 10

LOMLOE, preocupaciones y expectativas

Raimundo de los Reyes-García Candel. Presidente de FEDADi (Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos).

Una nueva ley debería ser una buena noticia, pero para ello tendría que tratarse de un texto surgido del consenso político y social, un texto con capacidad para involucrar a la gran mayoría de los agentes educativos. Sin embargo, una vez más, y van siete en los años de nuestra democracia (leyes nacidas de un parlamento democrático), estamos ante un texto, la LOMLOE, que siendo necesario, pues la LOMCE, además de ser la ley que menos consenso y más rechazo de la comunidad educativa concitó en su momento, no puede defender su vigencia con una mejora del éxito de nuestro sistema educativo, tampoco

La profesionalización de la docencia necesita de medidas que mejoren el atractivo de la profesión para algunas especialidades

concita ese acuerdo que estas alturas a algunos se nos antoja poco menos que imposible, lo que aboca a los profesionales de la docencia a la expectativa de volver a rehacer su trabajo, sus programas, sus estrategias, sin pensar que van a tener por delante el tiempo necesario para consolidarse y dar los frutos necesarios.

Entre las carencias del nuevo texto, seguramente debidas a esa imposibilidad de consensuar nuestro sistema o también al establecimiento de prioridades que obvian las señaladas por expertos nacionales e internacionales en muchos informes al respecto, resulta especialmente significativa para nosotros que no se aborde la profesionalización de la dirección (mejor sería de las tareas directivas), no yendo más allá de modificar los porcentajes de los componentes de las comisiones de selección, cuando la experiencia ya demuestra sobradamente que este no es el camino, sino profesionalizar efectivamente esos procedimientos de selección, en el marco de la profesionalización que necesitamos de modo general. Dejemos claro, además, que el establecimiento de procedimientos con rigor técnico en la evaluación de los candidatos no es contradictorio con la participación de

la comunidad educativa, si bien no con las fórmulas actuales.

FEDADi ha hecho público su "Marco para la buena dirección escolar", documento surgido de la colaboración con FEDEIP y FEDAE, y que ha contado con la importante colaboración del profesor Antonio Bolívar, en el que, con una perspectiva exclusivamente técnica y desde la experiencia acumulada, aportamos una visión que entendemos de referencia para abordar la cuestión.

Algo similar sucede con la profesionalización de la docencia, tan necesitada en nuestro país de medidas que mejoren sensiblemente el atractivo de la profesión, que para algunas especialidades es, hoy por hoy, una salida nada prioritaria. No obstante, en este caso sí se anuncia el desarrollo de medidas en el plazo de un año. Esperemos que en este apartado sí se tenga la capacidad de acordar qué profesorado necesitamos y cómo lo vamos a seleccionar, formar, evaluar y recompensar.

Otras cuestiones importantes y de calado han quedado fuera de la reforma, y son sustanciales para que demos un salto de calidad significativo y nos pongamos a la par de sistemas que nos parecen exitosos, pero que no imitamos. Se trata de revisar la edad obligatoria y extenderla hasta los 18 años, revisando al tiempo la estructura y duración de los estudios de ESO, Bachillerato y Formación Profesional, suprimiendo el título de ESO y sustituyéndolo por un sistema de certificaciones que, junto al diseño de vías de segunda oportunidad, permitan el flujo del alumnado a diversos estudios sin una barrera que no aporta nada a la formación de nuestros jóvenes. Un reciente estudio comparado del Consejo Escolar del Estado da pistas importantes al respecto.

Dicho esto, en el terreno de las aportaciones positivas de la nueva Ley no faltan aspectos que señalar, empezando por la determinación de que la educación pública sea la prioridad a la hora de dar respuesta a las necesidades educativas y estrechando los márgenes para la segregación. Un inten-



Devolver a los Consejos Escolares su carácter de órganos de gobierno de los centros nos merece una opinión favorable.

to de recuperar el camino de la equidad que, a nuestro juicio, se encontraba en serio peligro por el avance de políticas ajenas a garantizar la igualdad de oportunidades que el uso de los recursos públicos debe procurar siempre. Hacerlo no tiene por qué implicar, y creemos que no lo hace, el menoscabo de una educación concertada que tan importante papel viene desempeñando en nuestra sociedad, pero cuyo sostenimiento no puede priorizarse sobre el servicio público.

Era ineludible, por otro lado y con el paso de los años, incorporar los retos de la agenda 2030. Y también responder a la reciente experiencia determinando la necesidad de hacer previsiones de cara a futuras situaciones similares, concretando la necesidad de combatir la llamada "brecha digital", tarea en la que no debemos olvidar que no es sino una de las manifestaciones de una brecha social cuyo cierre todos tenemos que sentirnos obligados a procurar.

La nueva Ley determinará en breve el diseño de nuevos currículos y certifica la superación de lo que ha sido una pesadilla para docentes y administraciones, por su desafortunado diseño más que por sí mismos: los estándares de aprendizaje evaluables. Son abundantes las críticas que desde distintos sectores se vienen exponiendo sobre la estructura actual, que no responde a la realidad ni a las necesidades de la comunidad educativa, por lo que no cabe sino hacer hincapié en la necesidad de abordar los currículos atendiendo más a las realidades actuales y proporcionando herramientas útiles para el desarrollo de las personas.

Devolver a los Consejos Escolares su carácter de órganos de gobierno de los centros en determinadas cuestiones donde la comunidad educativa sentía que su papel tenía trascendencia para la vida del centro, después de haber perdido cualquier atribución al respecto y quedar solo en órgano para oír y opinar, también nos merece una opinión favorable al considerar que esta participación contribuye a la implicación de unos sectores no docentes bastante desmotivados con el paso de los cursos. Y de las sucesivas reformas que los iban aparcando.



Por último, celebramos sin duda las novedades en el ámbito de la atención a la diversidad, muy especialmente la recuperación de los programas de diversificación curricular.

En el año 2015, en un documento aprobado en el XXXII congreso de la Federación, FEDADi exponía las consideraciones que reproduzco por no haber perdido nada de su sentido y vigencia:

"La incomprensible desaparición de los grupos de diversificación curricular, cuyo éxito en el sistema actual es reconocido por todos, no se ha traducido en alternativas que vayan a permitir al alumnado alcanzar la titulación, los programas que se proponen a cambio distan mucho de las necesidades de este alumnado. Y otros programas adolecen de las medidas complementarias necesarias para conseguir sus fines, especialmente las relativas a la designación del profesorado que ha de impartirlas, en la actualidad procedente en su mayor parte de los "excedentes" ocasionados con las reformas y las reducciones de plantilla. La reducción de recursos en Compensación Educativa y la pérdida del correspondiente profesorado especialista sufrida en los últimos años dificultan enormemente la atención a un importante porcentaje de alumnos, que incrementan las cifras del fracaso escolar, el absentismo y el abandono. Las escasas horas concedidas a los centros son ahora impartidas en demasiados casos por no especialistas con el único criterio de ajustar horarios para evitar el desplazamiento forzoso".

Esta es una valoración, como todas las que difunde FEDADi, surgida del consenso de las asociaciones representadas, que son dieciséis de las diecisiete autonomías.

Ahora toca que esta recuperación que se anuncia se vea acompañada de una revisión, para su mejora, de las virtudes y defectos de dichos programas y conseguir que, de nuevo, sean una oportunidad eficaz para un alumnado necesitado de alternativas que lo mantengan inmerso en el sistema educativo.

Será bueno reflexionar sobre su estructura en ámbitos, que quizá convenga redimensionar, así como sobre la selección y formación del profesorado que ha de impartirlos, y si este va a ocupar puestos específicos de la plantilla de los centros (profesorado de ámbito adscrito a los departamentos de orientación) o se va a encuadrar ahora en sus respectivos departamentos didácticos. Será bueno, en consecuencia, determinar las responsabilidades de la elaboración de los programas y de su seguimiento. Del mismo modo que puede servir la ocasión para adoptar resoluciones relativas a la metodología y a la evaluación, del alumnado y de los propios programas, claro. Y no olvidar que era importante mantener la vinculación con sus compañeros de nivel, peleando contra la tendencia de este tipo de agrupamientos a la exclusión y la autoexclusión.

En fin, una recuperación que implica un reto que creemos de gran trascendencia y que puede contribuir a disminuir nuestras abultadas cifras de fracaso y de abandono escolares. ■



FEDADi

La Inspección del siglo XXI

Luis E. Iñigo Fernández. INSNOVAE (Asociación de Inspectoras e Inspectores para una nueva educación)



Corren tiempos difíciles para la Inspección educativa. Por supuesto, para la Inspección, como para la lírica, los tiempos nunca han sido fáciles. Quizá, como el teatro, siempre ha estado en crisis. Podría decirse, de hecho, que desde comienzos del siglo XX nuestro modelo de Inspección jamás ha gozado de la estabilidad suficiente para considerarse a salvo de los problemas políticos. Antes bien, parece formar parte inseparable de su naturaleza verse condenada a caminar por un terreno resbaladizo y peligroso, una tierra de nadie que se encuentra a medio camino entre la independencia técnica y la dependencia política, entre la orientación pedagógica y la gestión administrativa, entre, en fin, el asesoramiento formativo y la rutina burocrática.

Siendo esto cierto, al menos un importante logro de la Inspección española parecía haber quedado afirmado para siempre en las tres últimas décadas: el carácter funcional de los inspectores y las inspectoras de nuestro país y el acceso al Cuerpo docente que los integra a través de un proceso transparente y definido en coherencia con sólidos principios de publicidad, igualdad, mérito y capacidad.

Pero, por lo que parece, no era así. Los autores de la enésima reforma de nuestro sistema educativo, tan poco asentada sobre el consenso como las precedentes y tan inexorablemente destinada como ellas a una vida efímera e irrelevante, lejos de afrontar los verdaderos problemas que nuestra educación tiene enquistados desde hace décadas, han puesto sus ojos en la Inspección. Por desgracia, no lo han hecho con la intención de modernizarla, adecuando por fin su organización y sus funciones a los retos urgentes que la sociedad actual plantea a la educación, sino con el fin de cuestionar de nuevo su independencia, abriendo la puerta al acceso a sus filas mediante procedimientos de dudosa garantía y objetividad que pueden convertir a los inspectores, como ya ocurriría con la infausta Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la Función Pública, en dóciles siervos del poder antes que servidores de la ciudadanía, como están llamados a ser por su propia naturaleza de funcionarios públicos.

Este aciago contexto exige reafirmar una vez más la independencia política y el carácter técnico de la Inspección y ofrece una oportunidad inmejorable de exponer

nuestras ideas sobre lo que esta debe ser en la España actual. Para ello, analizaremos en primer lugar las características del consenso científico vigente en los últimos años en torno a la supervisión escolar, que consideramos como marco teórico irrenunciable de la Inspección de educación.

Luego, en coherencia con estos postulados, expondremos nuestra idea de lo que debe ser y debe hacer la Inspección en la España actual para actuar de manera efectiva, y no meramente doctrinal, como factor de calidad de los centros y del conjunto del sistema educativo, finalidad que constituye su razón de ser última, y a la que no deberíamos renunciar jamás los inspectores.

Una supervisión escolar orientada a la mejora

Como han señalado algunos (Del Castillo y Azuma, 2012), el movimiento internacional en favor de la gestión escolar basada en la autonomía de los centros (*School-based Management*), que ha venido desarrollándose en las últimas décadas, no reconoció al principio ningún papel a los supervisores, sino que los apartó, e incluso disolvió en algunos países, en favor del protagonismo casi exclusivo de los directores. Sin embargo, recientemente parece haberse alcanzado un cierto consenso que no solo reivindica con energías renovadas la necesidad de su existencia frente a quienes hacen descansar sobre los directores escolares toda la responsabilidad de la mejora de sus centros, sino que la considera imprescindible para hacerla efectiva. Podríamos considerar que este nuevo concepto de la supervisión, entendido como modelo teórico que debe servir de justificación científica a la práctica de la inspección, está construido sobre cuatro grandes ideas o principios:



En primer lugar, la supervisión escolar debe ayudar a la consolidación de una cultura escolar orientada a la mejora de los procesos y los resultados. En la práctica, esto quiere decir que la tarea de la supervisión no es otra que la de impulsar un cambio basado en la reflexión y la planificación conjuntas, cuestionando el individualismo y creando una nueva cultura institucional en los centros.

En segundo lugar, la supervisión escolar debe desarrollar un modelo de asesoramiento externo colaborativo, entendido como tarea de capacitación en la que el supervisor trabaja en colaboración con los profesores y equipos directivos utilizando el conocimiento técnico disponible para la resolución de problemas que tengan que ver con la práctica educativa y su mejora. Se trata, más de *trabajar con* que de *intervenir sobre*.

En tercer lugar, es necesario ejercer desde la supervisión un liderazgo democrático y comunitario, capaz de incidir de forma positiva sobre los centros, dejando de lado los postulados de índole coercitiva en favor de un estilo persuasivo, motivador, orientado al logro de la participación ilusionante.

Por último, se requiere capacitar a los directores escolares para la gestión del cambio, objetivo, lo que pasa por fortalecer el liderazgo pedagógico y organizativo del director desde lo que podríamos denominar *liderazgo secundario* del supervisor, formando de ese modo formadores del cambio.

Una nueva práctica de la Inspección

En coherencia con estos nuevos postulados teóricos, la Inspección debe transformar su práctica sobre los centros, ejerciendo un papel distinto al que viene desempeñando en los últimos años. Una escuela concebida como una comunidad que aprende, llamada a reflexionar sobre su propia realidad y a dotarse por sí misma de las herramientas de organización y planificación necesarias para gestionar su mejora, en otras palabras, una escuela de verdad autónoma en lo pedagógico y lo organizativo, como postulan nuestras leyes educativas, no resulta compatible con una inspección educativa orientada en exclusiva a la

fiscalización y el control normativo; tampoco con una inspección tecno-burocrática, entregada por completo a tareas de naturaleza administrativa, ni siquiera, en fin, una inspección empeñada en imponer el cambio desde arriba y desde fuera, que en realidad no sería muy diferente de la primera. La escuela autónoma requiere de una inspección muy distinta, orientada con claridad hacia al apoyo y el asesoramiento, y, sobre todo, facilitadora de la mejora efectiva de los centros. Este nuevo papel de la Inspección de educación podría desglosarse en seis cambios fundamentales.

En primer lugar, la Inspección de educación debe dejar de actuar como herramienta de la Administración para comenzar a actuar como herramienta de la sociedad. Este cambio exige la supresión de su tradicional dependencia jerárquica de los órganos ejecutivos del poder en favor de la dependencia de los órganos legislativos, únicos representantes legítimos de la ciudadanía, a la que deben en última instancia servir los inspectores. En la práctica, esto supone revisar los fundamentos políticos de la Inspección para dotarlos de un sentido realmente democrático, que se le supone, pero del que carece en la práctica. El jefe de la Inspección debe dejar de ser nombrado mediante un procedimiento de libre designación por los viceconsejeros o directores generales, pues este procedimiento compromete de manera decisiva su independencia, para convertirse en una suerte de Alto Comisionado responsable tan solo ante las Asambleas autonómicas, elegido por ellas y, en consecuencia, libre de los servilismos políticos que a menudo terminan por arrastrar a la Inspección en su conjunto.

En segundo lugar, la Inspección de educación debe dejar de ejercer el control normativo de la organización y el funcionamiento de los centros para pasar a ejercer el control de la calidad del sistema educativo en su conjunto. Para ello debe terminarse con la supervisión individual específica de un lote de centros sobre los que cada inspector desarrolla un conjunto inabarcable de tareas, con frecuencia de forma individualista y ajena a criterios efectivamente consensuados en el seno de los Servicios de Inspección. Frente a esta organización tradicional, debería implantarse el trabajo en equipo dedicado tanto a la supervisión global de zonas escolares como a la homologación de recursos vinculados a necesidades técnicamente apreciadas, sin injerencia alguna de las au-



toridades educativas, movidas demasiado a menudo antes por intereses políticos que por la apreciación de datos objetivos.

En tercer lugar, la Inspección de educación debe dejar de poner el énfasis en lo burocrático y lo administrativo para ponerlo en lo pedagógico. En la práctica, ello supondría reducir al mínimo, transfiriendo esa competencia a otras instancias de la Administración educativa, el tiempo dedicado a las tareas rutinarias en favor de las tareas de asesoramiento en la elaboración de las programaciones didácticas y el ejercicio de la práctica docente. La tarea fundamental del inspector debe ser el asesoramiento a los maestros para asegurar la renovación y la eficacia de su metodología, orientándola en todo momento a la mejora de los resultados educativos. Como ha escrito Estefanía Lera (2017), los inspectores deben instar al profesorado a centrar su trabajo en el aprendizaje antes que en la enseñanza, y no hay nadie en el seno del sistema más cualificado que ellos para lograrlo, lo que exige su presencia continua en el aula para conocer la realidad y colaborar en su mejora continua.

En cuarto lugar, es necesario que la Inspección educativa limite su implicación en la evaluación externa de los resultados de los alumnos, medidos mediante pruebas objetivas de rendimiento que, de forma hartamente reduccionista, sirven de base a la elaboración de rankings de centros, para asumir el protagonismo de una evaluación integral e interna de los mismos, capacitando a los equipos directivos y al profesorado para llevarla a cabo y proporcionándoles las herramientas para hacerlo con eficacia y continuidad. Su tarea en este sentido no sería otra que el asesoramiento en los procesos de detección de problemas y la elaboración de planes de mejora coherentes, consensuados y eficaces.





Esta nueva tarea de la Inspección sería con mucho la más relevante, ya que exigiría impulsar la consolidación de una nueva cultura escolar orientada a la mejora de los procesos y los resultados. Esta cultura debería favorecer la conversión de los centros en lo que Bolívar (1999) ha denominado *comunidades de aprendizaje*, entes susceptibles de embarcarse en el desarrollo de dinámicas y procesos de cambio basados en la interacción social, es decir, en las relaciones basadas en la colaboración, y capaces de construir prácticas innovadoras por parte de los profesores animándolos a la participación, el libre contraste de pareceres, y la reflexión y planificación conjuntas, incrementando de ese modo los niveles de interacción social en el seno de toda la comunidad educativa para paliar los efectos indeseables del excesivo individualismo tradicional, sobre todo en los centros de secundaria.

Estáramos así hablando de una Inspección innovadora-creativa, como propuso hace unos años Estañán Vanacloig (2014), orientada al desarrollo profesional de los docentes de forma que sean estos, trabajando en equipo y con el asesoramiento de la Inspección, los que resuelvan sus propios problemas. Para ello, por supuesto, es necesario que los inspectores reciban una formación distinta, menos orientada hacia lo normativo y más hacia lo pedagógico y lo didáctico, pero sin duda, de hacerlo así, su papel como factores de calidad del sistema educativo sería mucho más relevante.

En quinto lugar, la Inspección educativa debe dejar de lado lo urgente, que suele serlo para quienes ejercen el poder, pero no para la ciudadanía, para centrarse en lo importante. Los inspectores deben dejar de una vez por todas de verse obligados a dedicar casi todo su tiempo a resolver problemas que tienen que ver con lo inmediato e incidental para reflexionar acerca de lo estratégico, entregando su esfuerzo a la reflexión sobre lo verdaderamente importante a largo plazo. Ello exige una descarga radical de tareas rutinarias y de atención a quejas y reclamaciones, que pueden ser atendidas por otras instancias de la Administración educativa. Países como Tailandia han puesto

en práctica una separación radical de funciones, distinguiendo, por un lado, las administrativas y, por el otro, las técnico-pedagógicas, confiriendo las primeras a otros profesionales y haciendo así posible que los inspectores puedan dedicar su tiempo a las tareas de asesoramiento y apoyo orientados a la mejora efectiva de la calidad de la educación, desde presupuestos colaborativos con directores y docentes, limitando además el número de centros que se les asignan para hacer posible esta nueva tarea.

Por último, es necesario pasar por fin del impulso de la autonomía formal de los centros, muy limitada en la práctica por la incapacidad de los directores de gestionar los recursos humanos de los mismos, a la construcción de su autonomía real. Los inspectores deben poder destinar la mayoría de su tiempo a la cualificación de los equipos docentes y directivos para la elaboración de verdaderos Proyectos Educativos de Centro, que reflejen un proceso colaborativo de reflexión acerca de las necesidades de sus contextos socioeconómicos específicos y una definición real de objetivos basada en una filosofía educativa propia, nacida del debate y del trabajo conjunto de los claustros. La falta de tradición al respecto y la carencia de preparación que sufren muchos directores para actuar como verdaderos líderes pedagógicos hacen necesario un compromiso activo por parte de

los inspectores y una transformación real de la práctica de la supervisión escolar para orientarla hacia la cualificación de los directores y sus equipos para hacerlos capaces de desarrollar con éxito sus nuevas funciones.

Como ha señalado Miranda Martín (2002), en la mejora de los centros desempeña un papel determinante el *liderazgo primario*, esto es, el que ejercen los propios directores, pero no lo es menos el *liderazgo secundario* que puede llegar a desempeñar el inspector. Los supervisores que han logrado cambios y mejoras efectivos y sostenidos en los centros que atienden, sin duda han prestado especial atención a orientar el trabajo de los responsables escolares mediante mecanismos de actuación concretos y han trabajado previamente en capacitar a los directores para gestionar los cambios y para aprender sobre el aprendizaje con objeto de que ellos promuevan esas mismas capacidades entre los profesores y la comunidad educativa de su centro.

Conclusión

Terminamos así. Solo esperamos haber contribuido, siquiera con humildad, a reivindicar la importancia fundamental que reviste en un sistema educativo democrático contar con una Inspección de educación independiente y técnicamente solvente. Una supervisión escolar bien planteada y ejercida desempeña un papel determinante en el funcionamiento de los centros y deviene factor de calidad de la máxima relevancia de la educación en su conjunto. Parece, en consecuencia, que no deberían plantearse procesos de reforma educativa o cambios institucionales de la educación de alcance más o menos amplio sin contar con ella, y mucho menos contra ella. Estamos a tiempo de evitarlo. Esperemos que así sea. ■

Bibliografía

- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Barcelona: Síntesis.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- DEL CASTILLO, G. y AZUMA, A. (2012). *Gobernanza local y educación: la supervisión escolar*. México D.F.: Flacso.
- ESTANÁN VANACLOIG, S. (2014). Inspección y mejora del sistema. *Cuadernos de pedagogía*, 441, 74-78.
- ESTEFANÍA LERA, J. L. (2017). La Inspección ante la innovación educativa. *Avances en Supervisión educativa*, 27.
- MIRANDA MARTÍN, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2).
- TORRES VIZCAYA, M. (2019). *La inspección educativa: Una mirada desde la experiencia*. Madrid: La Muralla.
- VÁZQUEZ CANO, E. (2017): *La inspección y supervisión de los centros educativos*. Madrid: UNED.



La LOMLOE ataca a la concertada

Jesús Muñoz de Priego Alvear. Abogado, especialista en Derecho educativo.
Portavoz "Más Plurales". @JMunozdePriego.

Los centros concertados son el instrumento elegido por nuestro sistema para permitir el ejercicio de la libertad de enseñanza; una libertad pública reconocida y promulgada por el artículo 27 de la Constitución española, que básicamente supone la posibilidad real de que los padres, primeros y últimos responsables de sus hijos, puedan elegir el tipo o modelo de educación en el que quieren educar a estos.

Si solo existiera la escuela pública, resultaría imposible el ejercicio de la libertad de enseñanza, pues con un único modelo no cabe entre qué elegir. Elegir entre lo mismo, no es elegir. De esta forma, la libertad de enseñanza y la escuela pública única resultan términos excluyentes.

La financiación con fondos públicos de estos centros de iniciativa social permite que esa elección sea real y de todos, y no solo de aquellos que cuentan previamente con recursos económicos. Plantear que

quien quiera elegir que se lo pague es la opción más clasista y menos igualitaria que existe. Frente a la opción de la equidad y la igualdad, que supone que todos puedan optar por el que consideren el mejor modelo de educación, se nos pretende ofrecer el igualitarismo, que supone una equiparación, por abajo, en el que todos, o casi todos, sean iguales... porque no pueda elegir nadie.

El Estado, como con todas las libertades, debe remover obstáculos, proteger y garantizar las mismas. Salvaguardar, por tanto, la libertad de enseñanza y asegurar la elección por parte de las familias, es su función. Sin embargo, la LOMLOE supone todo lo contrario: amenaza todos los elementos diferenciales que permiten la libertad de enseñanza (concertada, asignatura de Religión, diferenciada, educación especial, ...) y opta por un patrón intervencionista que nos posiciona hacia un modelo de escuela única de monopolio estatal.

El interés de la Administración en este modelo único bajo su absoluto control es obvio, y desde los inicios de la "common school" ya se puso de manifiesto que lo pretendido no era tanto garantizar el derecho a la educación (para lo que no necesariamente hace falta que las plazas gratuitas estén en centros de titularidad de la Administración pública) y la extensión de la instrucción, que no era más que la excusa, cuanto implantar un prototipo de ciudadano (adoctrinando, claro, porque los poderes públicos no solo también adoctrinan, sino que son los que más adoctrinan). Que el Estado quiera controlar hasta el extremo la educación parece un interés tan ilegítimo, en su sistema democrático, como lógico y previsible, si nadie se lo impide. Lo que no resulta tan evidente es por qué la ciudadanía está tan dispuesta a admitir y hasta alentar que se limiten sus propias libertades y su autonomía, más allá de un febril impulso de "pegarse un tiro en el pie".

Nuestra escuela ya está muy intervenida, y los centros, todos, con independencia de su titularidad pública o privada, carecen de autonomía incluso en lo educativo, lo pedagógico y también en lo organizativo. Es una apuesta asfixiante, donde se cercena cualquier creatividad, se censura cualquier singularidad y todo se reduce al "más de lo



mismo". Pero ahora la LOMLOE posibilita el golpe definitivo, con el control absoluto de la educación por parte de la Administración, como único y soberano titular de toda la escuela.

Los efectos multiplicadores del ámbito educativo hacen que la denominada Ley Celaá no solo afecte a la enseñanza, sino que lo hace también, y de qué manera, a la libertad, y por ende a la democracia, pues una educación menos plural nos llevará, indefectiblemente, a una sociedad menos plural, menos libre, muñ con todo esto, hemos tenido que escuchar, y soportar, las teorías negacionistas, absurdas, increíbles, de aquellos que dicen que en la LOMLOE se ha cambiado todo el texto, para no cambiar nada del contenido, y quien acusa de sobreactuación o de intereses espurios a quienes hemos dado la señal de alarma del terrible cambio de paradigma hacia la imposición, que pretende esta norma.

Para atacar a la concertada, la LOMLOE elimina la referencia a la demanda social, como elemento para tener en cuenta en la programación de plazas escolares. En la normativa inmediatamente anterior, ahora modificada, la demanda social no era el único criterio para valorar por la Administración para fijar dónde deben estar las vacantes, los puestos escolares, ni siquiera era el más importante, sino uno más, entre tantos otros. Con su eliminación, la LOMLOE permite una planificación unilateral y dirigista, donde la Administración decidirá dónde deben estar las plazas, sin atender en absoluto a las peticiones y a los intereses familiares. Y esto, visto los precedentes, puede ser demoledor, en cuanto se potenciará y alentará la disminución de una concertada con demanda social.

En las Comunidades autónomas tradicionalmente gobernadas por el PSOE y últimamente, en las gobernadas en comandita

por PSOE y Unidas Podemos (como Comunidad Valenciana, Aragón, La Rioja) se ha procedido en todos estos años anteriores a la reducción de unidades concertadas con demanda social, es decir, pedidas por las familias, en beneficio de unidades públicas sin esa demanda. Esto es un hecho. No es una predicción de futuro. No es un ejercicio de ciencia ficción. Y si se ha procedido así, en los últimos años, con una ley que reconocía la demanda social como elemento para tener en cuenta por la Administración en la programación de plazas escolares, ¿qué cabe esperar con la retirada de esa referencia?

Esas actuaciones de los gobiernos autonómicos socialistas han sido reprobadas por jurisprudencia reiterada y consolidada de los Tribunales Superiores de Justicia y del Tribunal Supremo, que han devuelto a los centros la gran mayor parte de esos conciertos. La LOMLOE pretende alentar y respaldar jurídicamente esas prácticas de ataque a la libertad de enseñanza y a la concertada, y sortear además esa jurisprudencia que ha rechazado las mismas.

Pero, además, la LOMLOE pretende hacernos creer, engañándonos, embaucándonos, que el derecho a la educación solo

se garantiza con plazas de titularidad de la Administración pública, y no con plazas gratuitas, es decir, sostenidas con fondos públicos, sea quien sea su titular, y, por tanto, también las de centros concertados, como ha sido hasta ahora. Se inventa así, un falso "derecho a la educación pública" frente al derecho a la educación, único reconocido constitucionalmente. Esto le lleva a justificar que en la Infantil de 0 a 3 años o en las zonas de nueva creación y expansión de las ciudades, solo se garantice la escuela de titularidad pública. Y, sobre todo, le lleva a defender el incremento discrecional de nuevas unidades públicas, en cualquier sitio y nivel educativo (artículo 109. 5.ª LOMLOE), porque sí, de forma artificial, sin vínculo alguno con necesidades de escolarización (falta de plazas en zona) o demanda social (petición de plazas públicas por las familias). Este posible incremento innecesario y arbitrario de centros y plazas públicas conllevará, de forma segura, en esas Comunidades autónomas, la reducción de más unidades concertadas con demanda social, para llenar esas nuevas aulas públicas no necesarias ni pedidas.

En fin, que no es que esas Administraciones vayan a atacar ahora a la concertada, sino que ya lo hacían y lo van a seguir haciendo, pero ahora con una ley favorable que las alienta y las respalda para hacerlo.

Con ello se posibilita una concertada subsidiaria de la pública, o incluso que, en algunas Comunidades autónomas, la concertada pueda quedar como testimonial o hasta, en un futuro, desaparecer.

La ley sienta las bases para permitir una escuela pública única, un monopolio educativo de la Administración pública, y con ello perdemos todos. Todos, incluso aquellos que se han dedicado a aplaudir tan terrible merma de libertad, inconscientes de que no siempre gobernarán, y será en beneficio de "los suyos". ■



Padres y alumnos de la enseñanza concertada se han manifestado últimamente contra la LOMLOE.

El castellano deja de ser la lengua vehicular de la enseñanza

Fernando Carratalá Teruel. Doctor en Filología Hispánica. Vicedecano del Colegio Oficial de Docentes

Tras su paso por el Congreso (19 del XI de 2020) y el Senado (23 del XII de 2020), la LOMLOE (llamada también "Ley Celaá") fue definitivamente aprobada, y el texto legal se publicó en el BOE el 30 de diciembre de 2020 y ha entrado en vigor el 21 de enero de 2021. A velocidad de vértigo. Porque, en palabras de la ministra de Educación y Formación profesional, "la LOMLOE es una ley necesaria y urgente que viene a deshacer todos aquellos abusos y desequilibrios que se habían amontonado en el sistema educativo". Textualmente.

Retrotraigámonos a la LOMCE, la también llamada "Ley Wert", aprobada en el año 2013. En ella se establecía que "el castellano es la lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado, y [que] las lenguas cooficiales lo son también en las respectivas comunidades, de acuerdo con sus estatutos y normativa aplicable". Y volvamos a la LOMLOE, que se limita a establecer que "las Administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos a recibir enseñanzas en castellano y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios, de conformidad con la Constitución Espa-

ñola, los Estatutos de Autonomía y la normativa aplicable". Es decir, que se suprimen, en la LOMLOE, las menciones al castellano como «lengua oficial del Estado» –en la disposición adicional trigésimo octava–, que deja de ser «lengua vehicular de la enseñanza», y, por otra parte, se priva a la Alta Inspección del Estado de la competencia de velar por el cumplimiento de las normas sobre utilización de lengua vehicular en las enseñanzas básicas.

¿Estáramos, como afirma parte de la oposición, ante un precepto anticonstitucional? Lo que sí parece claro es que la LOMLOE no desplaza por completo el castellano, y que en la Constitución no se habla de lengua vehicular, sino que solo se habla de "oficialidad". En cualquier caso, la controversia estaba –y está– servida. Veremos en qué términos se plantea el recurso ante el Tribunal Constitucional prometido por parte de la oposición parlamentaria.

Precisamente el 19 de noviembre pasado, la RAE hacía público un Comunicado sobre "la edu-

cación en español en las comunidades autónomas bilingües", en el que pide que la "Ley Celaá" no ponga en cuestión el uso del español en ningún territorio del Estado. Por su innegable interés, hemos recogido aquí este Comunicado, a cuyo espíritu y letra ya se sumó este Colegio Oficial de Docentes en su momento.



COMUNICADO

Comunicado de la Real Academia Española sobre la educación en español en las comunidades autónomas bilingües

- La RAE sigue atentamente la deliberación que está teniendo lugar en el Congreso de los Diputados y continuará en el Senado sobre la nueva Ley Orgánica de Educación, y, en especial, los pormenores que conciernen al uso de la lengua española en los diversos niveles de enseñanza.
- La RAE confía en que el legislador no se desviará de la protección que el artículo 3 de la Constitución dispensa al español como lengua oficial del Estado que todos los españoles tienen el deber de conocer y el derecho de usar. La RAE carece de competencias para pronunciarse sobre problemas de constitucionalidad, y su preocupación principal es que el futuro texto legal no ponga en cuestión el uso del español en ningún territorio del Estado ni promueva obstáculos para que los ciudadanos puedan ser educados en su lengua materna y accedan a través de ella a la ciencia, a la cultura, o, en general, a los múltiples desarrollos del pensamiento que implica la labor educativa.
- Formamos parte de una comunidad cultural que integran cerca de 600 millones de personas con capacidad para utilizar el español y más de 485 millones que lo tienen como lengua materna. Esta circunstancia convierte al español en un bien de valor incalculable, que es patrimonio común de las naciones y los pueblos que lo usan como lengua de comunicación y de enseñanza, y obliga a todos los Gobiernos, especialmente el de España, a garantizar su conocimiento y libre utilización. En todo el universo hispanohablante se sigue con particular atención el trabajo que impulsa y lleva a cabo la Real Academia Española, con sus academias hermanas de todo el mundo, a favor de la unidad del español, de su cuidado y de su fortaleza.
- Dada la importancia que tiene para nuestra nación el español como lengua oficial, y los deberes de protección que la Constitución impone, la Real Academia Española, sin perjuicio del análisis crítico final que en su caso proceda, se pone a disposición del Gobierno y del legislador para prestar el asesoramiento que se considere necesario.

Prensa Real Academia Española
comunicacion@rae.es



aceptaron enmiendas. Ahora falta por ver qué cumplimiento efectivo va a tener en materia lingüística en las comunidades autónomas bilingües.

Manifiesto "Escritores con nuestra lengua"

Por su parte, ZENDA, la revista literaria digital en lengua española, fundada en 2016 por el académico Arturo Pérez Reverte, publicó, el 11 de diciembre de 2020, el Manifiesto "Escritores con nuestra lengua", firmado por cerca de un centenar de escritores –a los que se ha sumado el Premio Nobel Vargas Llosa–, en el que se efectúa un llamamiento en defensa de nuestra lengua común, y en el que se denuncia el atropello al castellano en la "Ley Celaá". Por su posible trascendencia, reproducimos el citado Manifiesto, con la opción abierta de que puedan sumarse a él quienes lo deseen.

La nueva Ley de Educación, conocida como Ley Celaá, aprobada a instancias del independentismo y asumida como propia por el gobierno, ha eliminado de su articulado la condición del castellano como idioma oficial y vehicular en todo el Estado. Ello alfombrará definitivamente el camino para que se pueda proceder a la erradicación de nuestra lengua común en la enseñanza, tanto en Cataluña como en las comunidades a las que también se les antoje hacerlo.

Hubo tiempos de zozobra en los que los españoles alumbraron la esperanza. Las Cortes de Cádiz fueron uno de esos momentos. Una de las definiciones más hermosas de España es la que brinda el artículo primero de su constitución: «La nación española es la reunión de todos los españoles de ambos hemisferios». Tan creativa concepción trascendía los límites geográficos y resaltaba el factor humano, el hermanamiento, una comunidad de sentimientos. Sin embargo, ni el pionero texto gaditano ni el resto de constituciones del siglo XIX estimaron necesario aludir a nuestro idioma común para protegerlo. Lo consideraban una obviedad.

Sí lo hizo, sin embargo, la II República, cuya Constitución de 1931 estableció: «El castellano es el idioma oficial de la República», y añadió: «Todo español tiene obligación de saberlo y derecho a usar-

lo», formulación que sería trasvasada en letra y espíritu a la Constitución vigente de 1978, que establece en el artículo tercero: «El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla». Y prosigue. 2: "Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos. 3: La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección".

No cabe duda alguna de que los puntos 2 y 3 del artículo no solo han sido cumplidos, sino que han experimentado un gran desarrollo. El problema ha venido con el punto primero y previo a estos dos. A pesar de la claridad constitucional, cuyo significado es inequívoco, desde hace ya tiempo en algunas comunidades autónomas, y en especial donde los independentistas ejercen el poder, se ha venido produciendo un sistemático arrinconamiento y postergación de la lengua común de todos los españoles, que es la oficial en todo el Estado. Ello, a pesar de las múltiples sentencias en contrario y de manera cada vez más impositiva en ámbitos educativos.

Ahora se ha dado un salto cualitativo. Una Ley Nacional de Educación, aprobada a instancias del independentismo y asumida como propia por el Gobierno, ha eliminado de su articulado tanto la condición del castellano como idioma oficial como la de ser lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado. La conocida como Ley Celaá, en alusión a la ministra que la ha perpetrado.

Dicha ley educativa, que permitirá avanzar aún más en la erradicación del castellano en todos los niveles de enseñanza en Cataluña y otras comunidades, busca cortar a hachazos el cordón umbilical y los lazos de unión que ensamblan y cimientan el sentimiento de pertenencia a una misma nación, expropiando, además, a las generaciones futuras el patrimonio y el tesoro común que es el castellano, español en el mundo, una lengua

universal. Ello no solo privará a esas generaciones de conocer en profundidad la riqueza idiomática del español, sino que las desconectará paulatinamente del resto de compatriotas desde el punto de vista histórico y emocional.

Se pretende una especie de "ley seca" contra la lengua española que la confine en la clandestinidad, la encierre en una reserva o la destierre, para que los estudiantes catalanes y de otras autonomías no disfruten de don Quijote cabalgando por la Mancha, del ensoñador Macondo de García Márquez, de la Barcelona de Juan Marsé o de las novelas de Vargas Llosa. Porque la lengua castellana, tras expandirse geográficamente, se fue enriqueciendo y se convirtió en el español, un idioma vivo y palpitante que atesora un pasado esplendoroso y posee un venturoso porvenir en el mundo globalizado que nos ha tocado vivir.

La Ley Celaá es un insólito ataque a nuestra lengua común que no debe ser interpretado como algo anecdótico, sino como una obra de ingeniería social, muy grata a todos los regímenes totalitarios, empeñados en experimentos de esa índole. Ahora bien, una democracia es incompatible con estas prohibiciones lingüísticas, porque en ella las diferentes lenguas conviven en armonía, sin exclusiones ni imposiciones. Decimos "conviven" y no "coexisten", porque convivir es mucho más que tolerar la existencia del otro; es compartir la vida sin estridencias.

En la actualidad hablan español casi seiscientos millones de personas en el mundo, lo que lo convierte en el tercer idioma más empleado en internet y el más estudiado como lengua extranjera en los sistemas de enseñanza de EEUU. Los hispanohablantes constituyen una comuni-



dad afectiva transnacional gracias a una lengua que atesora un inigualable patrimonio literario y que avanza imparable debido a los medios de comunicación, a las canciones y al cine. Una de las mayores aportaciones de España al mundo, si no la mayor, ha sido el intangible histórico de su idioma, ese patrimonio cultural universal que abre puertas en todo el planeta y proporciona un bagaje inmejorable, desde el punto de vista laboral.

Nosotros, como escritores, quizás más obligados que nadie a defender la lengua que nos une, al tratarse de nuestra herramienta esencial de creación, hemos decidido levantar nuestra voz, a través de este llamamiento al colectivo y a la sociedad, para exigir el estricto cumplimiento de la Constitución y el amparo efectivo del de-

recho de todos los españoles a “conocerla” y “usarla” en cualquier lugar del territorio español. Dicho ello sin menoscabo —sino bien al contrario, desde el mayor respeto, aprecio y cariño— al uso del resto de lenguas habladas en España —españolas, por consiguiente—, porque constituyen un rasgo más de la riquísima heterogeneidad cultural nacional. Esa riqueza está felizmente a salvo. Pero lo que hoy está siendo agredido, y es ante lo que nos rebelamos, es el derecho de muchas personas a emplear el español con normalidad. Ningún hispanohablante ha de sentirse huérfano de sí mismo al serle vetado expresarse en la lengua en la que aprendió a conjugar los verbos amar, pensar, imaginar, comprender y vivir. ■

P.D. Invitamos a unirse a todo autor que lo desee, sin otra intención ni voluntad que la defensa de nuestra lengua, y al margen de tendencias y sensibilidades ideológicas, siempre y por supuesto dentro del marco de la declaración Universal de los Derechos Humanos, la Libertad y la Democracia. Pueden adherirse al llamamiento en las siguientes direcciones de correo electrónico, escritores-connuestralengua@gmail.com y/o chanihenares@gmail.com, haciendo constar nombre y DNI.

[El número de firmas, que a la publicación del manifiesto era de ochenta autores, ha superado ya con creces el centenar. Entre los nuevos firmantes se encuentran José Ángel Mañas, autor de *Historias del Kronen*, y Marcos Chicot, finalista del Planeta].



Como epílogo, quisiéramos recuperar un par de textos de **Pedro Salinas**, escritos hace más de setenta años en su exilio puertorriqueño —en Puerto Rico la mayor parte de la población se expresa en español y hace de nuestro idioma común una de sus señas de identidad—. Es cierto que el “contexto de situación” en que se escribe *El defensor* —y en concreto, el ensayo “Defensa del lenguaje”— es muy distinto al actual. Pero no está de más dar voz a Salinas, como aviso a navegantes. Porque estos textos parecen escritos para ayudarnos a efectuar una profunda reflexión aquí y ahora sobre la necesidad de poseer un lenguaje que facilite nuestra interacción social.

En realidad, el hombre que no conoce su lengua vive pobremente, vive a medias, aún menos. ¿No nos causa pena, a veces, oír hablar a alguien que pugna, en vano, por dar con las palabras, que al querer explicarse, es decir, expresarse, vivirse, ante nosotros, avanza a tropicones, dándose golpazos, de impropiedad en impropiedad, y sólo entrega al final una deforme semejanza de lo que hubiera querido decirnos? Esa persona sufre como de una rebaja de la dignidad humana.

No nos hiere su deficiencia por razones de bien hablar, por ausencia de formas bellas, por torpeza técnica, no. Nos duele mucho más adentro, nos duele en lo humano; porque ese hombre denota sus tanteos, sus empujones a ciegas por las nieblas de su oscura conciencia de la lengua, que no llega a ser completamente, que no sabremos nosotros encontrarlo. Hay muchos, muchísimos inválidos del habla, hay muchos cojos, mancos, tullidos de la expresión. Una de las mayores penas que conozco es la de encontrarme con un mozo joven, fuerte, ágil, curtido en los ejercicios gimnásticos, dueño de su cuerpo, pero cuando llega al instante de contar algo, de explicar algo, se transforma de pronto en un baldado espiritual, incapaz de moverse entre sus pensamientos; ser precisamente lo contrario, en el ejercicio de las potencias de su alma, a lo que es en el uso de las fuerzas de su cuerpo”.

(Del epígrafe “El hombre se posee en la medida en que posee su lengua”).

¿Tiene o no tiene el hombre, como individuo, el hombre en comunidad, la sociedad, deberes inexcusables, mandatorios en todo momento, con su idioma? ¿Es lícito adoptar en ningún país, en ningún instante de su historia, una posición de indiferencia o de inhibición, ante su habla? ¿Quedarnos, como quien dice, a la orilla del vivir del idioma, mirándolo correr, claro o turbio, como si nos fuese ajeno? O, por el contrario, ¿se nos impone, por una razón de moral, una atención, una voluntad interventora del hombre hacia el habla? Tremenda frivolidad es no hacerse esa pregunta. Pueblo que no la haga vive en el olvido de su propia dignidad espiritual, en estado de deficiencia humana. Porque la contestación entraña consecuencias incalculables. Para mí la respuesta es muy clara: no es permisible a una comunidad civilizada dejar su lengua desarbolada, flotar a la deriva, al garete, sin velas, sin capitanes, sin rumbo.

(Del epígrafe “Poder del hombre sobre la lengua”).

Reformar la evaluación para reformar la enseñanza



Ante la reciente aparición de una nueva Ley de Educación, que modifica significativamente algunos aspectos de la anterior, cabe reflexionar sobre los nuevos contenidos que se matizan o incorporan como novedad.

Por lo que se refiere a la evaluación de aprendizajes, en concreto, creo que se puede afirmar que desde la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, el enfoque que se marca legalmente para su aplicación es el de una evaluación continua y de carácter formativo, que no ha variado a lo largo de las siguientes leyes publicadas hasta 2021, incluida la actual que comentamos.

En concreto, la LOMLOE, al referirse a la evaluación en Educación Primaria, establece: "La evaluación del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje". Y para la Educación Secundaria Obligatoria: "La evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora". Por lo tanto, no hay novedad en lo regulado hasta el momento.

M.ª ANTONIA CASANOVA. Pedagoga e Inspectora de Educación

¿Por qué fijarnos, entonces, en la evaluación como factor importante de la nueva Ley? Porque lo que se echa en falta, desde hace ya demasiado tiempo, es que este planteamiento se haga realidad en las aulas. Pareciera, en muchos casos,

que la evaluación continua se identifica con los exámenes continuos y no es, precisamente, ese el espíritu que llevó a los legisladores a incorporarla al sistema en 1970, ni, espero, sea tampoco el de los que la mantienen en la actualidad.

Todos de acuerdo en la teoría, pero las dificultades para practicarla parecen insalvables, aunque, por suerte, está demostrada su viabilidad y su provecho en muchos centros que la llevan a cabo con gran profesionalidad y con enormes beneficios para su alumnado, que reciben los apoyos precisos a lo largo de su proceso de aprendizaje en función de lo detectado mediante esa evaluación continua (dificultades o ventajas en aspectos determinados) y, en consecuencia, pueden seguir adelante con éxito hasta alcanzar las competencias previstas por el sistema, tanto para su beneficio individual como para su aportación a la sociedad.

El reto se encuentra, por lo tanto, en encontrar las vías para conseguir que el modelo de evaluación continua, formativa, integradora..., llegue a las aulas y favorezca el aprendizaje personalizado de cada alumno y alumna que se está formando. Es un desafío que, si no se logra, derivará en enormes dificultades para que la LOMLOE cumpla con sus objetivos de alcanzar la equidad y la calidad para todos, atendiendo a la diversidad discente en un marco prioritario de educación inclusiva, que se marca como principio fundamental para el sistema.

¿Se atiende a las características personales del alumnado aplicando exámenes puntuales, escritos e iguales para todos, cada cierto tiempo? Evidentemente, no. Más bien el examen establece el mismo rasero para toda la población escolar – que recuerda a la cama de Procasto –, al que debe ajustarse con exactitud si quiere "aprobar" e incorporarse satisfactoriamente a una sociedad que, ahora mismo, ya no exige a sus ciudadanos lo que se cultiva con una educación basada en la memoria y el examen. También se puede recuperar la tira de Mafalda en la que la maestra pregunta: "–Y el que no haya entendido, que levante la mano". Manolito, la levanta. "–Veamos, Manolito, ¿qué es lo que no has entendido?" Respuesta de Manolito: "–Desde marzo hasta ahora, ¡nada!" Esa es la situación real que se produce con el modelo academicista de evaluación, entiendo que totalmente inapropiado para nuestro tiempo. Estoy convencida, por ello, de que si no cambia la aplicación del modelo evaluador, ni se conseguirán los fines de la actual Ley, ni la formación recibida será válida para la ciudadanía.



El tradicional modelo de evaluación encaja bien con una enseñanza que pretende, nada más (al menos, formalmente) que el alumnado adquiriera unos conocimientos concretos, mediante unos métodos determinados, habitualmente basados en el estudio, la memorización y la repetición de los mismos. En definitiva, una evaluación academicista:

- 】 es simplista y reduccionista en cuanto a los resultados del aprendizaje;
- 】 favorece la comparación, la selección, la comprobación, la clasificación;
- 】 se sitúa al final de los procesos, lo cual impide tomar medidas de mejora en el momento oportuno;
- 】 tiende a homogeneizar a la población;
- 】 suele utilizar el número como expresión de los resultados, por lo que no ofrece información acerca de los aprendizajes alcanzados o no.

Aplicando un modelo de evaluación formativa y, por lo tanto, continua, puede afirmarse que:

- 】 favorece la descripción cualitativa de los aprendizajes;
- 】 evita el número para eliminar las comparaciones inadecuadas;
- 】 fomenta la cooperación, no la competitividad;
- 】 promueve la autoevaluación;
- 】 propicia el desarrollo de la autonomía personal y la competencia de aprender a aprender;
- 】 facilita la colaboración de las familias con la escuela en la educación del alumnado.

En definitiva, colabora positivamente en la consecución de la educación inclusiva, favoreciendo el conocimiento personal del alumnado y permitiendo adecuar el modo de enseñar a su modo de aprender; es decir, adecuando el sistema al alumno y no insistiendo en que siempre sea este el que deba adaptarse al sistema.

Si cambia la evaluación, cambiará la metodología, pues no es posible valorar en un examen las actitudes, competencias o, incluso, objetivos relacionados con contenidos imposibles de evaluar por escrito (por ejemplo, la comunicación oral). Será obligado utilizar estrategias metodológicas activas, cooperativas, interdisciplinarias, comprensivas..., que den sentido al aprendizaje, es decir, que deriven en aprendizajes reales, no de los que



M.ª Antonia Casanova ha ostentado varios cargos de responsabilidad en la Administración Educativa y es autora de reconocido prestigio en publicaciones referidas a la evaluación.

desaparecen entre junio y septiembre. Se trata, simplemente, de dar coherencia al diseño curricular, pues sus elementos (competencias, objetivos, contenidos, metodología y evaluación) deberán coordinarse para contribuir, todos, al logro de las metas educativas propuestas.

¿Y si desaparecieran los exámenes? Habría que buscar la metodología de la evaluación que permitiera valorar los avances y dificultades del alumnado. Se puede hacer y se hace. Disponemos de técnicas para la recogida de datos, como la observación, la entrevista, la encuesta, la sociometría, la fotovoz, etc.; también de técnicas para el análisis de los datos obtenidos: la triangulación y el análisis de contenido; y, por supuesto, múltiples tipos de registro donde anotar los resultados que se van alcanzando: anecdotaario, sociograma, lista de control, escala de valoración descriptiva (rúbrica), cuestionario, fotografía, grabación en audio o vídeo... ¿Dejamos el examen (cuestionario de aprendizaje) para la Educación Secundaria? De acuerdo, pero siendo conscientes de lo que se puede evaluar con él y, además, considerando la información obtenida como un dato más que añadir a los ya conseguidos por las otras técnicas aplicadas.

Si reformamos la evaluación de una vez por todas, reformaremos la enseñanza, centrándola en el aprendizaje real de cada uno de los alumnos y alumnas que tenemos como responsabilidad docente, para que puedan acceder a la sociedad con igualdad de oportunidades.

Para finalizar estos comentarios, quiero referirme a la evaluación general del sistema educativo (al finalizar Primaria y Secundaria obligatoria) y a las evaluaciones de diagnóstico (en cuarto de Educación Primaria y segundo de Educación Secundaria Obligatoria), que se conservan con nueva redacción. Es importante destacar, en la línea que mantenemos, que ambas evaluaciones también se formulan con funcionalidad formativa, es decir, como obtención de datos relevantes de la marcha del sistema que permita introducir las mejoras oportunas para que los resultados finales sean los deseados. Se cita, en las evaluaciones del sistema, muestrales y plurianuales, referidas a las competencias adquiridas por el alumnado, que tendrán carácter informativo, formativo y orientador para los centros e informativo para el alumnado, sus familias y el conjunto de la comunidad educativa. Las evaluaciones de diagnóstico tendrán carácter formativo e interno, que tenderán, igualmente, a la mejora específica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada centro, con tiempo suficiente para conseguir encauzar las disfunciones que hubieran podido aparecer.

Mantenemos la confianza en que, desde las Administraciones educativas y, en especial, a través de la inspección de educación, pueda llegarse a implementar la evaluación que, desde hace cincuenta años, está recogida en nuestra legislación. Con la seguridad de que este cambio repercutirá de modo efectivo en la calidad y equidad del sistema. ■

Más política que pedagogía. La Religión en la LOMLOE

El objetivo de la LOMLOE ha sido borrar las reformas de la LOMCE y volver a la LOE que, a su vez, suprimía la LOCE para regresar a la LOGSE. A esto se suma que la LOMLOE ya tiene fecha de caducidad y será derogada en cuanto cambie el Gobierno para retomar la LOCE. No es un juego de siglas, ni de leyes: es real. La pregunta ineludible es si todas estas reformas, no solo la última, están originadas por razones pedagógicas o por motivaciones políticas. La respuesta, al menos en lo referido a la enseñanza de la Religión, es categórica: mucha política y poca pedagogía.

Carlos Esteban Garcés. Director del Observatorio de la Religión en la Escuela.

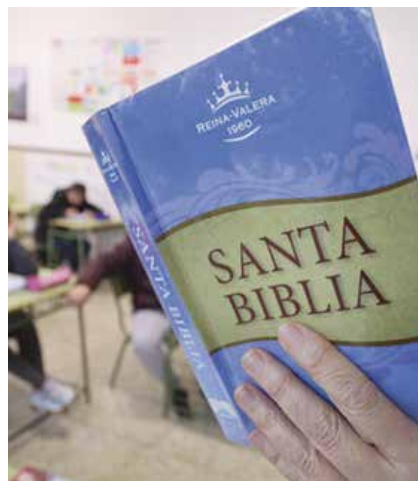
Como en otras cuestiones, cuando las propuestas son muy políticas, suelen ser las que proponen una parte de los representantes políticos. Esto es legítimo en democracia. Pero, en un tema tan vinculado al bien común, como es la educación, es también legítimo esperar más altura de miras en los políticos. Una altura que, lamentablemente, no hemos alcanzado, por ahora, en nuestra democracia. Ojalá en la próxima ocasión, para la que no falta mucho, hagamos posible el necesario pacto educativo.

Ya tienen aprobada la LOMLOE

No podemos decir que tenemos aprobada la reforma, porque **no es resultado de un pacto educativo**, tampoco es fruto de la participación de todos. Es la visión de un sector de la sociedad, legítima, sin duda, como debemos reconocer en sana demo-

cracia. Pero, sin sumar otros ámbitos sociales y políticos en un asunto clave para toda la sociedad como es la educación.

La LOMLOE fue aprobada en vacaciones escolares, en tiempo de pandemia global y en pleno Estado de alarma. Las



prescriptivas consultas del proyecto de ley se realizaron en una legislatura anterior. Su trámite parlamentario ha sido, por primera vez en democracia con una ley orgánica de educación, sin escuchar en el Congreso ni el Senado a los expertos y colectivos implicados. En el Senado se bloqueó cualquier debate, rechazando todas las enmiendas, para acelerar así su aprobación.

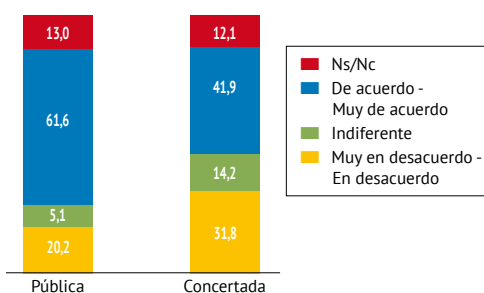
Había que reformar la LOMCE, esto era un clamor. Tampoco fue un ejemplo de diálogo. Algunas de sus propuestas fueron tan cuestionables que no se han llegado a aplicar desde 2013 hasta ahora. Por ello, reconozcamos que algunas cuestiones sobre evaluación y currículo se mejoran.

Sin hacer aquí un análisis detallado de la reforma, digamos que, en el balance de soluciones y problemas, ganan los inconvenientes. Citemos solo algunos de estos problemas mediáticamente más reconocidos: libertad de elección de centros, educación especial, enseñanza de la Religión, la lengua vehicular, entre otros. En resumen, un balance poco alentador, porque crea más problemas de los que pretende solucionar.

La Religión en la LOMLOE

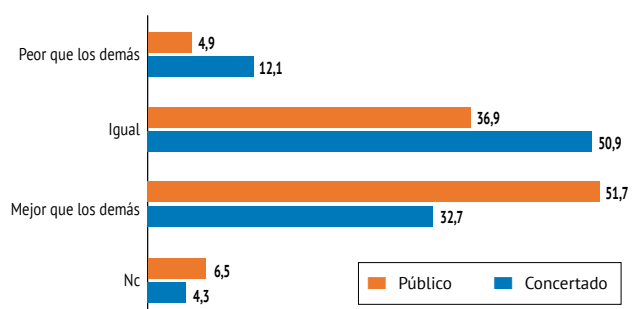
Sobre la enseñanza de las religiones, la LOMLOE se propone **anular la regulación de la LOMCE**. Es decir, una incorporación de la asignatura de Religión en cada etapa educativa, con carácter opcional; y, para los que no la eligieran, una asignatura espejo de Valores. De esta manera, todo el alumnado cursa Religión o Valores sin que esta organización escolar haya generado algún problema en los centros. Esta era la realidad, sobre todo en los públicos, donde nadie denunciaba esa organización escolar como segregación de alumnos por sus creencias –esa opinión suele hacerse por quienes están muy alejados de los centros educativos–. Por supuesto, Religión y Valores tienen su

La opinión del **profesorado** sobre si los problemas de la clase de Religión tienen más que ver con la política que con la pedagogía.



Fuente: Esteban Garcés, C. *Panorama de la Religión en la Escuela*. Madrid, Fundación SM. 2020. Pág 72.

La opinión del **alumnado** de Religión sobre sus profesores. Datos de 2020.



Fuente: Esteban Garcés, C. *Panorama de la Religión en la Escuela*. Madrid, Fundación SM. 2020. Pág 227.



currículo oficialmente establecido y su evaluación ha funcionado con plena normalidad; nadie estaba escandalizado porque estas materias escolares se evaluaran ordinariamente; más bien, profesorado y familias entendían perfectamente que estas materias tuvieran una evaluación normalizada.

Anuladas las propuestas de la LOMCE, la LOMLOE establece el **regreso a la situación de la LOE**. Se suprime la alternativa y se recorta la evaluación, como veremos más adelante. Pero, de momento, expliquemos que, en todo el articulado de la nueva ley, tampoco en la organización de cada etapa se menciona el área o materia de Religión. No es una novedad, así lo hizo la LOGSE y la LOE. Solo en una disposición adicional se regula la enseñanza de las religiones estableciendo que se cumplirá lo acordado por el Estado con las religiones. Este es todo el pensamiento de la LOMLOE sobre la cuestión religiosa en la escuela, el obligado cumplimiento del derecho internacional –que solo las dictaduras se atreven a incumplir.

Analicemos brevemente este tratamiento de la enseñanza de las religiones en la **adicional segunda** de la LOMLOE. Por una parte, digamos que la ley cumple con la legislación vigente y con los acuerdos con la Iglesia Católica. Algo habitual en los países democráticos: todos tienen acuerdos con la Santa Sede. Con ello se garantiza la oferta del área de Religión en los centros escolares con carácter voluntario para los alumnos. Hasta aquí lo mínimo que hay que cumplir y esto hace la LOMLOE en 2020, como lo hicieron ya la LOGSE en 1990 y la LOE en 2006.

Esta regulación del saber religioso como escrupuloso **cumplimiento de los acuerdos Iglesia-Estado**, o con otras religiones, significa que la enseñanza de la Religión se incorpora al sistema edu-



cativo por un imperativo legal. Dicho de otro modo, entra por la puerta de lo jurídico, no por planteamiento educativo o pedagógico. Es decir, ni se plantean las contribuciones educativas del hecho religioso a la autonomía personal y ciudadana, verdadera razón de su presencia en los sistemas educativos europeos. Por tanto, sin ningún planteamiento educativo sobre el hecho religioso, estamos ante un reduccionismo jurídico que se basa y, a la vez, alimenta los estereotipos de una clase de Religión como privilegio de la Iglesia y adoctrinamiento.

Religión, sin asignatura alternativa

A partir del curso 22-23, según el calendario de implantación de la LOMLOE, el área de Religión volverá a ser de oferta obligatoria para los centros y voluntaria para las familias. Pero desaparecerá la asignatura alternativa de Valores que hasta ahora existía para los que no elegían Religión. Volveremos a un escenario ya conocido en la LOE, **materia curricular** para los que optan por Religión y **atención educativa** para los que no la eligen, pero sin currículo, ni programación, ni evaluación. Esta situación, sobre todo en Secundaria y en centros públicos, generará numerosos problemas de organización escolar, porque todos los alumnos tienen que estar atendidos, pero aquí

sin un currículo para impartir. De eso se quejan muchos profesores a los que no se les ha preguntado. La LOMLOE plantea este nuevo problema.

Este binomio Religión/alternativa no plantea ninguna incidencia en la organización escolar de los centros. No hubo problemas cuando era Ética o Religión, ni los hay cuando es Religión o Valores. Es la solución más habitual en la mayoría de los países europeos. Aunque a algunos les parece una mala solución solo por prejuicios ideológicos.

Religión, evaluable en los mismos términos

Como ya ocurrió en la LOGSE y la LOE, la Religión será evaluable, pero su nota no contará para la media cuando los expedientes entren en concurrencia. El área de Religión será evaluable **en los mismos términos y con los mismos efectos que la de las otras áreas**. Son cuestiones que no se resuelven en el articulado de la ley, sino en sus desarrollos legislativos, pero así están confirmadas.

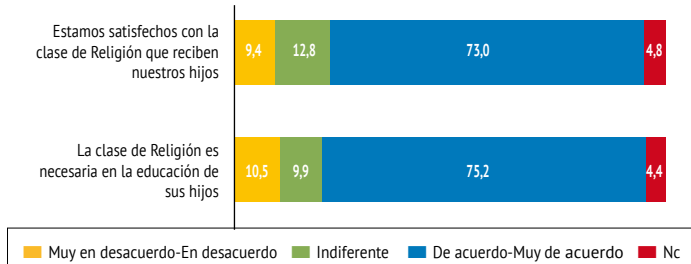
La evaluación de la asignatura de Religión no es una cuestión que pueda elegir o no el Ministerio. Tenemos antecedentes, los desarrollos de la LOGSE, que suprimieron también la evaluación y fueron declarados nulos por el Tribunal Supremo en cuatro sentencias; por eso fue necesario

Los **antiguos alumnos** de Religión valoran positivamente el impacto formativo de la clase de Religión en su vida. Datos de 2020.



Fuente: Esteban Garcés, C. *Panorama de la Religión en la Escuela*. Madrid, Fundación SM. 2020. Pág 242.

La valoración general de las **familias** sobre la clase de Religión. Datos de 2020.



Fuente: Esteban Garcés, C. *Panorama de la Religión en la Escuela*. Madrid, Fundación SM. 2020. Pág 301.



rectificar recuperando su evaluación. Así pues, por jurisprudencia, la evaluación de la materia de Religión está asegurada.

Evaluable, pero no cuenta para la media

Aclaremos la expresión "no cuenta para la nota media", porque ya la conocemos de la LOGSE y la LOE y así será en la LOMLOE. En los decretos de enseñanzas mínimas de Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato se establecerá que: "con el fin de garantizar el principio de igualdad y la libre concurrencia entre todo el alumnado, las calificaciones que se hubieran obtenido en la evaluación de las enseñanzas de Religión, no se computarán en las convocatorias en que sus expedientes académicos deban entrar en concurrencia".

Este recorte de la evaluación del área de Religión no tiene ningún impacto en la **Educación Primaria**, donde los expedientes nunca entran en concurrencia. En **Secundaria Obligatoria** tiene ya efectos, porque los expedientes podrían concurrir en un título que, por otra parte, se puede obtener con materias suspensas. Por tanto, no queda más remedio que concluir que lo que se busca, más que sus efectos reales, es el desprestigio de la materia y del profesorado que quedan cuestionados en su credibilidad y en su profesionalidad.

En **Bachillerato**, la evaluación de la Religión sigue siendo igual que todas las asignaturas. Sin embargo, el hecho de que su nota no cuente para la media en el acceso a la universidad sí condiciona la consideración académica de la asignatura. Dada la función propedéutica del Bachillerato, cursar una asignatura cuya calificación no cuenta para las medias desincentiva al alumnado y a las familias.

Religión no confesional

La LOMLOE ha incorporado, también en esa adicional segunda, la posibilidad de una enseñanza no confesional de la Religión. **No es una novedad**, ya algunos desarrollos de la LOGSE alumbraron esta pro-

puesta en 1995. La LOCE reguló en 2002 esta enseñanza como alternativa para los que no elegían religión confesional. Y la LOE la estableció en 2006 como materia opcional y posible alternativa a la religión confesional en los cuatro cursos de ESO. Por tanto, se prolonga lo que había; pero, para nosotros es un dato muy positivo y podría generar propuestas de mejora.

Hacia una nueva pedagogía de la Religión

A nuestro juicio, conviene prestar atención a esta propuesta de enseñanzas de religión no confesional, sobre todo en los últimos cursos de Primaria y en Secundaria. Porque se abren **nuevas oportunidades** para mejorar la escuela a la luz de una nueva pedagogía de la religión que proponemos más centrada en las finalidades educativas y menos en los jurídico y político.

Creemos que, en el nuevo marco curricular de la LOMLOE, sería posible plantear, por ejemplo, **ámbitos curriculares de conocimiento** agrupando, al menos, la enseñanza de Religión Católica, las enseñanzas no confesionales de la religión y la nueva materia de educación para ciudadanía. La oportunidad de estos ámbitos está contemplada en la reforma educativa y supondría, lógicamente, coordinar currículos y docentes de estas materias. Sería un planteamiento más pedagógico y menos jurídico. Podría ayudar a superar los reduccionismos que hemos indicado.

La clase de Religión, un bien común

Desde nuestro punto de vista, en una **educación de calidad** para todos y entre todos, no podemos prescindir de las Humanidades ni debilitar los fines humanistas de la educación. Enseñar el cómo, pero no el porqué y el para qué, nunca es una idea inocente. Sin las creencias y las ideas, sin los valores y las convicciones, no sabremos dónde ir, solo podremos bajar la cabeza y obedecer órdenes, como en los mundos de George Orwell o Aldous Huxley.

Por ello, proponemos un **nuevo relato más pedagógico** sobre la enseñanza de las religiones en el que lo más nuclear sea la definición de sus aprendizajes esenciales en línea con las finalidades propias de la educación. Una educación básica y pública en la que el papel de las Administraciones será insustituible, pero en la que toda la sociedad sea protagonista.

Creemos que nuestra propuesta sobre la enseñanza de la Religión es un bien común

que hace posible **una educación transformadora**, comprometida con sociedades más equitativas y sostenibles, sin exclusión alguna, porque todos significa todos, como indica el informe de 2020 sobre el estado de la educación en el mundo.

Nuestra propuesta pedagógica sobre la clase de Religión se articula sobre cuatro territorios que conforman **sus aprendizajes esenciales**: aprendizajes culturales, el patrimonio artístico y las identidades culturales de los pueblos; aprendizajes sociales y éticos, la dimensión personal moral y los valores cívicos; aprendizajes vitales y de sentido, autonomía e identidad personal; aprendizajes invisibles como son las creencias y los ideales.

Son aprendizajes esenciales de la enseñanza de las religiones que mejoran la educación y la sociedad, son contribuciones educativas para una auténtica formación humana que contribuye a la formación personal y ciudadana. Así es la enseñanza de la Religión si se entiende bien. ■

Esteban Garcés, C. *Panorama de la Religión en la Escuela*. Madrid, Fundación SM. 2020.

Es el estudio más completo que se ha realizado sobre la percepción social de la enseñanza de la Religión. Los resultados se apoyan en las respuestas de casi 20.000 profesores, alumnos, familias y antiguos alumnos de Religión. Investiga la tendencia de la opinión de los profesores, alumnos y sus familias comparando los datos de 2020 con los de un estudio anterior del mismo autor. Y añade la primera encuesta que se realiza a antiguos alumnos sobre el impacto educativo de la clase de Religión.



Esteban Garcés, C. *Clase de Religión en salida*. Madrid, PPC. 2020.

Desde una renovada pedagogía de la Religión se propone actualizar la descripción de la enseñanza de las religiones en la escuela. Para ello, además de definir los aprendizajes esenciales de la clase de

Religión en línea con las finalidades de la escuela, dialoga con las nuevas iniciativas sobre educación que están emergiendo a nivel internacional y con el nuevo tiempo de la Iglesia en salida que lidera el papa Francisco. El resultado es un actualizado relato sobre la identidad académica de la clase de la Religión.



La Filosofía y las Humanidades en la LOMLOE

Con el nuevo año 2021 nace también una nueva ley educativa en nuestro país, la LOMLOE, aunque si queremos ser exactos habría que hablar de una nueva modificación de la ley. Hacer una nueva ley de Educación requiere tiempo, análisis comparativos y mucho diálogo para conseguir consenso. Desgraciadamente no es lo que ha sucedido con la LOMLOE. Una oportunidad perdida. Desde el cambio del sistema educativo que tuvo lugar en el 1990 con la LOGSE, aprobada con el gobierno socialista, se han dado varios cambios en nuestras leyes educativas, pero siempre se ha mantenido la estructura introducida por la LOGSE, esto es, la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato de dos años. Después hubo modificaciones y cambios con gobiernos de distinto signo político hasta que, en el 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE), que es la ley que tienen como referencia la actual LOMCE y la recién nacida LOMLOE. Los cambios educativos siempre se han justificado por la necesidad de adaptar la educación a la evolución de la sociedad, pero hay también otro motivo y este es el ideológico.

Las Humanidades en general han sufrido durante todos estos cambios y la Filosofía en particular ha estado sometida a vaivenes y ha sufrido recortes con gobiernos del PSOE y del PP. La Ética especialmente ha tenido siempre dificultades, pero no solo. La Historia de la Filosofía fue eliminada en 1990 con la LOGSE, en todas las modalidades, menos en la de Humanidades y CC Sociales. Hubo protestas importantes desde todos los ámbitos filosóficos, incluso encierros de estudiantes



Esperanza Rodríguez Guillén
Red Española de Filosofía (REF)

y profesorado; con la LOE, la comunidad filosófica tuvo que protestar de nuevo por los recortes, al PSOE le costó rectificar. Con el Partido Popular la Historia de la Filosofía no sufrió recortes hasta el 2013 con la LOMCE, que eliminó esta materia de segundo de Bachillerato y quedó reducida a una asignatura opcional en el Bachillerato de CC. Sociales y Humanas. Esta ley además eliminaba la educación ético-cívica de 4.º de la ESO. Sorprendentemente retrocedió varias décadas y volvió al binomio Religión-Ética, que ahora aparece con el nombre de Valores morales. La Ética no es asignatura espejo de nada, tiene identidad propia, es una parte de la Filosofía y nuestros políticos no quieren darse cuenta de ello. Cometen un gran error y demuestran que, o bien persisten en esquemas antiguos y falsos y creen que Religión y Ética es lo mismo, o bien confunden la educación ciudadana y cívica con la Ética. Este es uno de los errores que comete la LOMLOE y la consecuencia es la eliminación de la Ética justamente en un momento en el que su presencia es muy

necesaria; además lo hace incumpliendo el consenso alcanzado por todos los partidos políticos con representación parlamentaria en octubre de 2018.

Desde sus comienzos, la Red Española de Filosofía ha defendido la necesidad de un ciclo formativo que debería secuenciarse a lo largo de tres cursos: en 4.º de ESO, una introducción a la Filosofía centrada en la llamada «filosofía práctica» (es decir, Ética y Filosofía Política); en 1.º de Bachillerato, una visión general de las interconexiones entre los distintos ámbitos de la Filosofía; y, en 2.º de Bachillerato, una aproximación histórica a las grandes épocas del pensamiento occidental. Todo el arco parlamentario suscribió en octubre de 2018 este planteamiento. La sorpresa es que la nueva LOMLOE ha preferido no incluir la Ética en 4.º. No se entiende esta incoherencia y las razones que el equipo ministerial ofrece son, además de fácilmente rebatibles, muy lamentables.

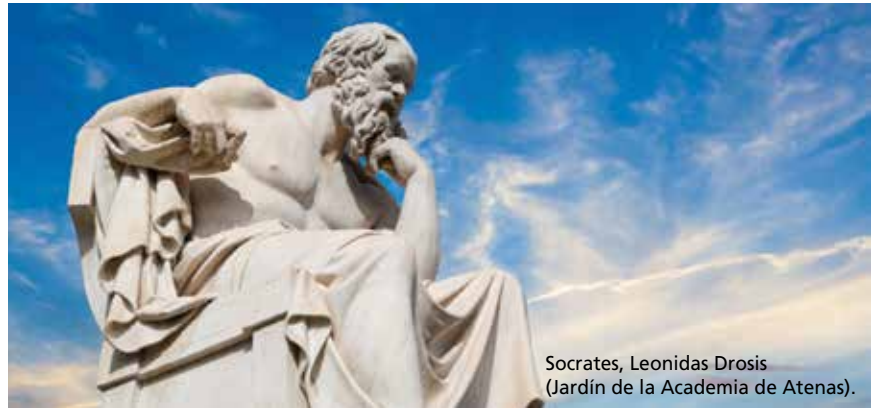
En primer lugar, desde el Ministerio se afirma que «no hay hueco» en 4.º de la ESO y preguntan qué asignatura debería suprimirse. Es incomprensible y un tanto cínico semejante argumento, dado que la LOMLOE es, específicamente una modificación de la LOE, y en esta sí existía la asignatura de Ética. La respuesta es que la asignatura suprimida es la Ética. Primero fue el mandato de la Cámara (2018) y después la ley (2020); es evidente que ha sido el equipo ministerial que ha redactado la ley quien ha ocupado el hueco de la Ética. Es el propio Ministerio quien debe contestar y explicar la razón de la eliminación y la falta de «hueco». Además, la poca transparencia y la rapidez con la que se ha tramitado la ley no permite conocer mucho sobre los contenidos o la distribución horaria por curso.

Otra razón que suele esgrimir la portavoz de educación del PSOE es que no hace falta incluir Ética en 4.º porque el pensamiento crítico no se da solo en Filosofía. Evidentemente lo bueno de aprender y desarrollar el pensamiento crítico es que se puede aplicar (y conviene hacerlo) a muchas áreas del conocimiento y de la vida; pero hacer uso de dicha capacidad es una cosa y poder aprenderla y desarrollarla es otra. Es la Filosofía la que enseña esta herramienta y procura su desarrollo específicamente. Si aplicamos este razonamiento a otras áreas no parece sólido. Por ejemplo: ¿habría que eliminar en algunos cursos la materia de Lengua porque no solo en la clase de lengua se usa bien el lenguaje? En muchas otras materias se fomenta escribir y leer correctamente pero no parece lógico suprimir por ello las clases de Lengua. No es lo mismo hacer uso de unas

competencias en muchas áreas que adquirirlas y desarrollarlas. Esto último requiere cierta especialidad.

Por último, también suele recurrirse a la comparación con otros países de la Unión Europea. Suelen decirnos que en España hay más horas de Filosofía que en otros países. Este argumento se utiliza también para las Humanidades en general. Cualquier docente interesado en la educación sabe que en Europa hay una diversidad extraordinaria y que el peso que tienen las Humanidades y la Filosofía no es algo homogéneo. Por otra parte, sabemos que la comparación se hace cuando interesa; por ejemplo, puestos a comparar que iguale también el porcentaje del PIB que se dedica a la educación pública, o las condiciones de trabajo y las ratios. En definitiva la comparación es el argumento fácil y demagógico que se usa cuando no hay otros mejores. No obstante, y para que conste, quisiera recordar que la UNESCO insta a los países a incluir la Filosofía en sus planes de estudios si no la tienen y a desarrollarlos y aumentarlos, si ya se imparte esta materia. La justificación que da es que es la única forma de conseguir una ciudadanía responsable, capaz de mantener, la libertad de pensamiento y los valores de la democracia.

Es importante insistir en esto último, porque la LOMLOE, en su preámbulo, insiste en la necesidad de conseguir los conocimientos y las competencias que sustentan los valores democráticos, pero no ha articulado bien la posibilidad de adquirirlos. Desde el Ministerio se insiste en que en la ley se recoge una materia que se impartirá en algún curso de la ESO (no en 4.º), "Valores cívicos y éticos", donde se incluyen "contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial" o el "papel social de los impuestos y la justicia fiscal", etc. Tal vez crean que esto es Ética, pero los profesionales de la Filosofía sabemos que no lo es: la Ética que enseñamos apunta al desarrollo, en los alumnos, de la dimensión práctica de su racionalidad (esto es: su capacidad para reflexionar críticamente acerca de los valores, el lenguaje moral, los supuestos filosóficos presentes en los distintos sistemas morales, etc.), y no el inculcarles tal o cual sistema concreto de valores, un afán que consideramos legítimo y perfectamente compatible con la Ética, pero no confundible con ella. Es más, sabemos, como profesionales de la Filosofía y la educación que, sin una previa



Socrates, Leonidas Drosis (Jardín de la Academia de Atenas).

y sólida formación ética, todo intento de educar en valores es estéril o simplemente "adoctrinador". La única forma de asegurar el compromiso del alumnado con los DD.HH. o los principios de nuestro orde-

namiento político reside en desarrollar su capacidad para decidirse libre y racionalmente por ellos, una capacidad que solo la Ética toma como objetivo educativo específico. ■

La ética es imprescindible en la Educación Secundaria Obligatoria y la REF hace tiempo remitió un informe justificando esta afirmación y exponiendo diversas razones:

1. La Ética y la Filosofía Política son una parte central de la Filosofía, desde la Antigüedad hasta las grandes teorías éticas y políticas contemporáneas, que tratan de ofrecer nuevas propuestas normativas a los retos de todo tipo que nos plantea la era global: formas extremas de violencia y desigualdad (social, sexual, cultural), globalización de todas las relaciones sociales, innovaciones tecnocientíficas, riesgos ecosociales del Antropoceno, etc. La mejor manera de introducir al alumnado en el «ciclo formativo» de la Filosofía consiste en ejercitarlo en el análisis crítico, la argumentación racional, la reflexión autónoma y la valoración ética de los retos del siglo XXI.
2. La UNESCO y el Consejo de Europa consideran que en las democracias del siglo XXI es imprescindible que todos los chicos y chicas reciban una sólida formación ética, que lógicamente deberá ser proporcionada en el marco de una materia obligatoria dotada con una suficiente carga horaria y asignada al profesorado de Filosofía, el único especializado y competente en esta materia. Asignar esta formación al profesorado de Filosofía le dará el necesario rigor académico, permitirá evitar las polémicas políticas sobre el "adoctrinamiento" y garantizará su estabilidad en el sistema educativo, tan necesaria en este país.
3. La Unión Europea ha asignado a la Ética un papel central en su política de investigación científica e innovación tecnológica. Desde el programa Horizonte 2020, todas las investigaciones e innovaciones tecnocientíficas deben incluir un análisis crítico de sus implicaciones éticas, sociales y ambientales, para lo cual es imprescindible la colaboración de los profesionales de la Filosofía. El papel de la Ética en la enseñanza secundaria es ofrecer las herramientas conceptuales y argumentativas para afrontar de manera crítica y reflexiva los problemas sociales y ambientales propiciados por las innovaciones tecnocientíficas.
4. Por último, es fundamental garantizar una asignatura de Ética en 4.º de ESO porque esta será la única materia filosófica que podrán estudiar los estudiantes que abandonen el sistema educativo y los que opten por cursar la Formación Profesional. Ante la posibilidad del abandono escolar y la potenciación de la FP, es importante garantizar que todo el alumnado de ESO pueda cursar al menos la Ética, la primera materia del «ciclo formativo» de Filosofía.

Es realmente desalentador para la comunidad filosófica comprobar que la LOMLOE es nuevamente una oportunidad perdida para impulsar el desarrollo de ciertas áreas y competencias muy importantes para la vida y para la sociedad del siglo XXI. También es especialmente llamativo el poco interés que ha mostrado el Ministerio por cumplir con el mandato de nuestros representantes. Podríamos decir que ha manifestado una escasa conducta ética al desprestigiar el consenso alcanzado en unos momentos en los que la ciudadanía pide, precisamente, más ética, más ejemplaridad y más consensos.

Diálogo, transparencia y colaboración, algo que ha faltado en esta ley.

Las claves de la LOMLOE:

un recorrido por la legislación educativa española

En un contexto tan excepcional como el que estamos atravesando, caracterizado por una intensa inquietud social originada por la incidencia del coronavirus en todo el mundo y, en especial y de forma dramática en España, nos proponemos revisar y analizar las principales normas educativas de los últimos tiempos como reflejo de una sociedad sometida a profundas alteraciones y que se sitúa en el umbral de un nuevo cambio legislativo en materia de educación para, se supone, dar respuesta a las demandas y necesidades en la construcción de un sistema educativo sólido, basado en el mayor consenso posible dentro del arco parlamentario, con una ley que proporcione seguridad jurídica, estabilidad en el tiempo, una base firme para la educación de las generaciones venideras, y que cuente con la formación de la profesión docente.

Por otro lado, no debemos olvidar que, tal y como indica el texto completo de la LOE con las modificaciones de la LOMLOE (2019), la concepción de la educación ha sido una constante y se ha entendido como instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad y, además, debemos percibirla no solo como una mera transmisión de conocimientos, sino también como búsqueda y consolidación de actitudes, del desarrollo de principios y valores éticos y morales que contribuyan y desemboquen hacia la plenitud de la persona.

Cándida Filgueira

Universidad CEU San Pablo



En los últimos años del siglo XX, el desafío consistió en conseguir que esa educación, ampliamente generalizada, se ofreciera en unas condiciones de alta calidad, con la exigencia, además, de que tal beneficio alcanzase a todos los ciudadanos; pero, actualmente, ¿en qué momento estamos? Para identificar la situación actual debemos retrotraernos hacia una "perspectiva histórica" del sistema educativo español.

Perspectiva histórica del marco legislativo del sistema educativo español

En Europa, los sistemas educativos inician su andadura a principios del siglo XIX, a raíz de la Revolución Francesa. En España, la Constitución de 1812 agrega la idea de la educación como una estructura en cuya

organización, financiación y control debe intervenir el Estado, por lo que se sientan las bases para el establecimiento del sistema educativo español. Sin embargo, su concreción definitiva culmina con la aprobación, en 1857, de la llamada "Ley Moyano".

Es curioso: en España muy pocas leyes educativas se han dado a conocer con el nombre de los ministros del sector. Este es el caso de la "Ley Moyano" de 1857, anteriormente mencionada, y de la "Ley Wert" o LOMCE. En la actualidad se ha denominado "Ley Celaá" en referencia a la LOMLOE, abanderada por la ministra de Educación y Formación Profesional.

De la Ley Moyano hacia la Primera República. 1857-1874

La denominación de la ley de instrucción pública del 9 de septiembre de 1857 fue asignada por ser Claudio Moyano ministro de fomento, y significó la consolidación categórica del sistema educativo liberal. Representaba el resultado del consenso entre progresistas y moderados, y supuso la estabilidad del desarrollo de la instrucción pública a nivel legislativo y administrativo a lo largo de todo un siglo.

Las características fundamentales de esta ley fueron su marcada concepción centralista de la instrucción, el carácter ecléctico y moderado en la solución de las cuestiones más problemáticas, como la intervención de la Iglesia en la enseñanza o el peso de los contenidos científicos en la segunda enseñanza, la promoción legal y la consolidación de una enseñanza privada, básicamente católica, a nivel primario y secundario y, por último, la incorporación definitiva de los estudios técnicos y profesionales a la enseñanza postsecundaria.

La ley estaba integrada por cuatro secciones. La sección tercera, «Del profesorado público», regulaba la formación inicial, forma de acceso y cuerpos del profesorado de la enseñanza pública.

En este periodo histórico del sistema educativo español, en materia de política educativa hay que resaltar que no se constataron importantes innovaciones, pero es de especial relevancia destacar la implementación de varias reformas sobre la **libertad de enseñanza** con carácter irrevocable.

Durante la Restauración. 1874-1923

En 1876, con la llegada de la Restauración, se aprueba una nueva constitución, de

】 **1985 Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).** Se garantiza y se desarrolla con esta ley el derecho a la libertad de enseñanza, por lo que se permite la existencia de una red de centros públicos y privados gestionándose un sistema de concertos al que cabe la posibilidad que se adhieran centros con titularidad privada, con el propósito de que su financiación se establezca a través de fondos públicos, denominándose así centros concertados.

】 **1990 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).** Con esta ley se pretende, entre otras, la consecución de un amplio ejercicio de competencias por parte de las Comunidades Autónomas. Se fortalece la diversidad e identidad cultural, lingüística y educativa de cada Comunidad. Por otro lado, tiene en consideración la Educación de las personas adultas y la calidad de la enseñanza, la **formación del profesorado**, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del sistema, y un aspecto muy importante: contempla la consideración de las desigualdades en educación desde la normalización e integración social, introduciéndose el concepto de **«necesidades educativas especiales»**.

】 **1995 Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE).** La ley de 1995 se ocupa de la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes y en

la definición de su proyecto educativo, regulándose los órganos colegiados de gobierno de los centros docentes públicos, como el Consejo Escolar y el Claustro de profesores. Como disposiciones adicionales se establecen aspectos desde las Comunidades Autónomas sobre las condiciones establecidas **para garantizar la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros públicos**, los criterios de admisión de alumnos en algunas enseñanzas, convenios con centros de Formación Profesional o **programas de Garantía Social, planes de formación de profesorado, adecuación de los concertos educativos**, etc.

】 **2002 Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).** Se centra en garantizar una «educación de calidad» y se destacaba un valor no mencionado en la ley anterior, el de la «cultura del esfuerzo»

】 **2006 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).** Establece en el preámbulo que la educación es la vía para construir la personalidad y desarrollar las capacidades de las personas, conformar la identidad y la comprensión de la realidad, además de actuar como «el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática». Recalca la importancia del esfuerzo para conseguir la calidad y la equidad educativas.

】 **2013 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE),** también conocida como **“Ley Wert”**. La estructura de esta ley no es de contenido inédito; se trata de una modificación de las anteriores: LODE (1985) y LOE (2006). La “Ley

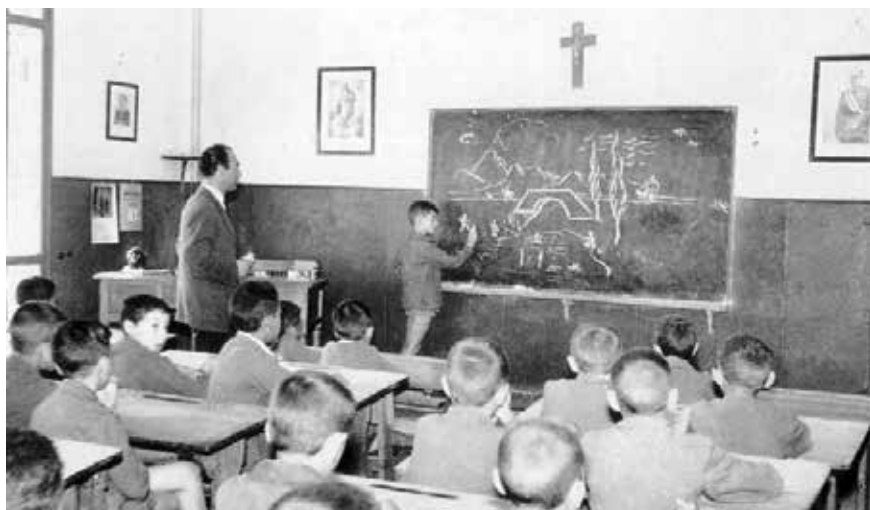
Wert”, entre otras cuestiones, promueve la actividad física y la dieta equilibrada, así como el sistema de préstamos de libros de texto. Introduce también las pruebas finales para la obtención del título de la ESO y el de Bachillerato; desaparecen los Programas de Diversificación Curricular en la ESO; se crean un nuevo título de FP Básica (FPB) en sustitución de los PCPI; se flexibilizan las vías de acceso desde FPB hacia la FPGM; se regula la FP Dual; desaparecen los ciclos y el área de Conocimiento del Medio (CN+CS); **vuelve a tener plena validez académica la asignatura de Religión**; y se elimina definitivamente la Educación para la Ciudadanía. Por su parte, el Consejo Escolar pierde atribuciones en beneficio de los directores de centro, y se elimina el compromiso del Estado de garantizar plaza en un centro público

Sin embargo, el ajuste de los principios democráticos y de participación presente en la Constitución hace que se vayan aprobando nuevas leyes educativas, y el 13 de marzo de 2020 se presenta el **Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, conocida como LOMLOE.

De la LOE y la LODE A LA LOMLOE (LEY ORGÁNICA DE MODIFICACIÓN DE LA LOE)

Toda ley educativa debe albergar y centrar su interés en atender las necesidades actuales de la Comunidad en este sector y satisfacer las carencias heredadas de leyes anteriores, por lo que, y con este objetivo, la actual ley de educación debería estar diseñada, se supone, para satisfacer los cambios promovidos e incumplidos por la LOMCE y, para dar solución a estas cuestiones, ha orientado sus planteamientos hacia las antiguas leyes LOE (de hace 20 años) y la LODE (de hace 35 años). Se trata, en definitiva, de la vieja estrategia de “la reforma de la reforma” y con ello poca innovación, exigua transformación y preparación de un sistema educativo que debe afrontar los actuales y futuros retos de una educación cada vez más cambiante. Supone, en definitiva, un enfoque de la educación totalmente ideológico que desplazada a un lado el interés general de la comunidad educativa.

Con todo, la polémica **LOMLOE** o “Ley Celaá”, tachada de ideológica, y octava ley de educación española durante el **período democrático**, deroga la LOMCE (“Ley





La "Ley Wert" y la "Ley Celaá" responden a principios ideológicos y políticos contrapuestos.

Wert"), vigente desde el año 2013, y sus principales aspectos de controversia, de la A a la Z son:

▮ **Admisión de alumnos:** Los criterios de admisión en un centro se registrarán por hermanos matriculados, proximidad y renta. Se tendrá en cuenta el ser familia numerosa u otras circunstancias.

▮ **Asignaturas:** Desaparece la división que hacía la LOMCE de las asignaturas en troncales, específicas y de libre configuración en Primaria y Secundaria. Se proponen materias obligatorias y optativas.

▮ **Comisiones de admisión:** Cuando la demanda de plazas supere la oferta, las comisiones de admisión velarán por la presencia equilibrada en centros con fondos públicos del alumnado con necesidad de apoyo educativo o desfavorecido.

▮ **Alumnos sin cualificación:** Las Administraciones podrán organizar programas formativos para mayores de 17 años sin cualificación, para permitirles acceder a un título de Formación Profesional o certificación académica.

▮ **Bachillerato:** Las administraciones educativas regularán las condiciones para un Bachillerato progresivo en tres cursos. Excepcionalmente se puede obtener el título por compensación en caso de superar todas las materias salvo una. Se facilita el acceso a Bachillerato del alumnado de las enseñanzas de régimen especial.

▮ **Calidad:** Ofrecer una educación de calidad, en todos los niveles educativos, con una auténtica política de fomento de la igualdad de oportunidades.

▮ **Certificación en secundaria:** Los alumnos recibirán al concluir ESO una certificación oficial con los años cursados y el nivel de las competencias obtenido.

▮ **Colegios Concertados:** Se elimina la "demanda social" para su oferta. Las Administraciones regularán la admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados para garantizar el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres, madres o tutores legales. En dicha regulación se dispondrán medidas para evitar la segregación del alumnado por motivos socioeconómicos o de otra naturaleza. En todo caso, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

▮ **Consejos escolares:** Tendrán mayor responsabilidad en la elección del director y en la gestión y evaluación de los centros. En el Consejo Escolar de los centros concertados habrá un concejal o representante del ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.

▮ **Cultura de las religiones:** En Primaria y Secundaria se podrá establecer la enseñanza no confesional de cultura de las religiones.

▮ **Currículo:** Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, fijados por el Ministerio, no supondrán más del 50% de los horarios para las comunidades con lengua cooficial, ni del 60% para el resto.

▮ **Defensa del planeta:** Fortalecer las capacidades afectivas del alumno en sus relaciones con el planeta.

▮ **Digitalización:** Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes en todas las etapas educativas.

▮ **Dirección de centros educativos:** Se identifica como factor clave para la cali-

dad del sistema educativo y apuesta por un modelo de dirección profesional.

▮ **Docentes:** En el plazo de un año, a partir de la entrada en vigor de la ley, el Gobierno hará una propuesta normativa que regule la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo a la profesión docente. Los docentes que muestren una manifiesta falta de condiciones para ocupar un puesto o una notoria falta de rendimiento podrán ser removidos de su puesto. Se exigirá la formación del profesorado en atención a la diversidad, la co-docencia y las nuevas metodologías pedagógicas, y se evaluará por sus habilidades, formación continua y méritos.

Los titulados que vayan a ser docentes en centros educativos deberán pasar antes un periodo de MIR en una escuela, como los médicos en los hospitales. En este sentido la ley quiere fijar una especie de MIR educativo, un DIR (Docente Interno Residente) que consistirá en que el primer año de docencia sea tutelada. El compromiso es desarrollar esta medida a lo largo del año académico 2021-22. En cuanto al sistema de oposición a la función pública, se contempla que tendrá una sola prueba y versará sobre los contenidos de la especialidad que corresponda, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia.

▮ **Educación afectivo-sexual:** Fomentar desde la etapa de Primaria y de manera transversal, la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual.

▮ **Educación de adultos:** Podrán incorporarse a la educación de adultos los mayores de 16 años con contrato laboral o deportistas de alto rendimiento.

▮ **Educación en valores cívicos y éticos:** Se estudiará en cursos de Primaria y Secundaria, con especial atención al conocimiento y respeto de los derechos humanos y de la infancia y a la igualdad entre hombres y mujeres. En Secundaria se conocerá el papel social de los impuestos y la justicia fiscal.

▮ **Educación especial:** El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones continuarán prestando el apoyo necesario a

los centros de educación especial para, además de escolarizar a los alumnos que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

- Educación pública:** El eje vertebrador del sistema educativo es la educación pública, por lo que se erige en defensa y promoción de este tipo de educación.
- Educación Primaria:** En la etapa de Educación Primaria se recuperan los tres ciclos anteriormente existentes, y se añade en el tercero un área de Educación en Valores cívicos y éticos.
- Escuela rural:** Se garantiza un puesto gratuito en Primaria en el propio municipio del alumno que, en el caso de trasladarse a la zona escolar más próxima, será minimizando el desplazamiento.
- Filosofía:** Se incorpora como obligatoria la materia de Historia de la Filosofía, que actualmente se imparte como optativa, en segundo de Bachillerato. En primero sigue la asignatura de Filosofía.
- Formación Profesional:** Se eliminan requisitos de edad y se permite el acceso desde enseñanza de régimen especial. Se facilita cursarla de forma compatible con la actividad laboral. Programas de "segunda oportunidad" de carácter profesional para quienes abandonen la ESO sin título.
- Historia de la democracia:** Los alumnos deberán adquirir un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España. Deberá plantearse desde una perspectiva de género.
- Igualdad de género:** Impulsar el incremento de alumnas en ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, y promover la presencia de alumnado masculino en estudios con notoria mayor matrícula de mujeres.
- Inspectores:** La fase de concurso valorará la trayectoria profesional del candidato y sus méritos, mientras que la fase de oposición será una valoración de capacidades y no una prueba.
- Itinerarios de la ESO:** Se eliminan, estableciendo los Programas de Mejora de las Oportunidades a partir del tercer curso de Secundaria y, con ellos, se podrá obtener el título único de la ESO que permite acceder tanto al Bachillerato como a la FP.
- Lenguas propias:** La asignatura de Lengua cooficial y Literatura pasa a llamarse Lengua propia y Literatura.
- Lengua vehicular:** Desplaza al castellano como lengua vehicular de la enseñanza y como lengua oficial del Estado. Las Administraciones educativas fijarán la proporción del uso de la lengua castellana y la lengua cooficial como lengua vehicular, así como las materias que deban ser impartidas en cada una de ellas.
- Matemáticas:** Supresión de las Matemáticas como asignatura obligatoria en las ramas de Ciencias y Tecnología o la de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Plan ante situaciones de emergencia:** Educación y Comunidades Autónomas definirán un plan de contingencia para que continúe la actividad educativa en situaciones como la ocurrida con la crisis del coronavirus.
- Plazas en infantil:** Aumento de las plazas públicas 0-3 años. Promover la existencia de centros públicos que incorporen Infantil con otras etapas educativas.
- Primer ciclo de Infantil de 0 a 3 años:** Refuerzo del carácter educativo con requisitos mínimos y una propuesta pedagógica.
- Profesores de Religión.** Los profesores que impartan la enseñanza confesional de las religiones deberán cumplir los requisitos de titulación establecidos. Los profesores que, no perteneciendo a los cuerpos de funcionarios docentes, impartan la enseñanza confesional de las religiones en los centros públicos lo harán en régimen de contratación laboral. Estos profesores percibirán las retribuciones que correspondan en el respectivo nivel educativo a los profesores interinos.
- Prueba de acceso a la universidad:** Se recupera la anterior Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) o Selectividad. Será necesaria la superación de una única prueba que, junto con las calificaciones de Bachillerato, valorará la madurez académica, conocimientos adquiridos y capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios.
- Programas de diversificación curricular:** Modificación y adaptación del currículo desde el tercer curso de Secundaria para el alumnado que lo requiera, con el fin de que consiga el título de graduado en ESO.
- Religión:** Se elimina la obligación de cursar una materia alternativa y la nota no contará para procesos de acceso universitario o a becas.
- Repetición de curso:** Los alumnos pasarán de curso cuando el equipo docente lo considere y con una o dos materias suspensas. Repetir será excepcional y el alumno solo podrá hacerlo dos veces como máximo a lo largo de Primaria y Secundaria.
- Reválidas:** Se eliminan, y habrá evaluaciones de diagnóstico a final de etapa de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado. Tendrán carácter informativo, formativo y orientador. Serán muestrales y plurianuales.
- Separación de alumnos por sexo:** Los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos no separarán al alumnado por su género.
- Suelo público:** Incremento progresivo de puestos escolares en la red pública. Los municipios cooperarán en la obtención de los solares necesarios para construir centros públicos.

Sin lugar a duda, esta ley ha generado y seguirá suscitando opiniones encontradas entre las diferentes fuerzas políticas y sectores de la sociedad, y son los aspectos que más debate han generado los relacionados con el tratamiento del castellano, la educación concertada y la educación especial. Algunas asociaciones han recordado que la *Comisión Europea* ha advertido que, si esta ley no se sostiene en amplios consensos políticos y sociales, será débil y sin recorrido. Los "vacíos" que esta ley expone en sus planteamientos no dejarán indiferentes a muchos y, en particular, a los agentes que intervienen en el proceso educativo. ■

Bibliografía

Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados. XIV Legislatura. Serie A: Proyectos de Ley. 24 de noviembre de 2020. Núm. 7-4.

congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-7-4.PDF

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

boe.es/buscarpdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf

Los futuros de la educación

Eva Teba Fernández. Doctora en Filología Hispánica. Vocal de la Junta de Gobierno

Hoy se habla mucho de sostenibilidad y de planteamientos a largo plazo, y desde el Colegio Oficial de Docentes de Madrid estamos convencidos de que el conocimiento humanístico, científico y tecnológico, así como el aprendizaje, son los mayores recursos renovables que la humanidad posee. Ahora bien, tras esta afirmación, quizás la gran incógnita es si el modo de generar conocimientos y de difundir el aprendizaje está a la altura de los desafíos en los que nos encontramos inmersos actualmente. Y de forma más precisa, dado que este número de nuestro boletín se dedica a ahondar en la nueva ley educativa recientemente aprobada, la LOMLOE, ¿serán sus reformas capaces de impulsar un panorama más equitativo, inclusivo e innovador? En un inicio de 2021 en que la humanidad sigue afectada por una pandemia global que ha dejado a la vista todas nuestras debilidades y ha acrecentado aún más las brechas de desigualdad, ¿en qué medida los métodos de nuestro sistema educativo nos preparan para hacer frente a los desafíos del mañana? ¿Son planteamientos que nos permiten sacar provecho de las oportunidades futuras? Y mirando hacia la tradición y al presente de lo que somos como sociedad, ¿cómo logramos un sistema educativo que logre preservar las bases de nuestra convivencia? ¿Cómo educamos en el respeto a los valores democráticos y de ciudadanía global, la no violencia, el pensamiento crítico; cómo fomentamos el respeto y el necesario diálogo para lograr todo esto? ¿Lo conseguirá una ley que inicia su recorrido sin haber alcanzado el ansiado pacto educativo que venimos pidiendo desde hace tanto tiempo en este Colegio Oficial de Docentes?



En fechas recientes, dos entidades de alcance mundial, como son la UNESCO y la Santa Sede en el Vaticano, han presentado al mundo dos iniciativas sobre educación que se alinean en sus planteamientos y objetivos y que parecen responder a todas las incógnitas de las que hablábamos en el primer párrafo. Cronológicamente, la primera de ellas lleva por título *Los futuros de la educación* y fue presentada por la UNESCO en un acto de alto nivel celebrado el 25 de septiembre de 2019 en Nueva York, durante la Asamblea General de las Naciones Unidas. La iniciativa se planteó, como reto principal, re-imaginar cómo el conocimiento y el aprendizaje pueden dar forma a los futuros de la humanidad en un contexto de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad, algo que Bauman ha bautizado como "la modernidad líquida" y otros expertos han etiquetado como los entornos VICA, acrónimo que

corresponde a los adjetivos "volátiles, inciertos, cambiantes y ambiguos". Cuando la iniciativa de la UNESCO echó a caminar, poco nos podíamos imaginar que sufriríamos una pandemia global como en la que estamos sumidos actualmente...

Este proyecto se ha lanzado a nivel planetario y se está pidiendo adhesión al mismo a través de un sitio web (<https://es.unesco.org/futurosdefeducation/>), animando a diversas acciones abiertas a la participación ciudadana y al debate en Internet y las redes sociales. Paralelamente, la Directora General de la UNESCO, Audrey Azoulay, ha convocado una Comisión Internacional independiente para que trabaje bajo el liderazgo de la Presidenta de la República Democrática Federal de Etiopía, la Presidenta Sahle-Work Zewde, y elabore un informe mundial sobre los Futuros de la Educación. La Comisión, formada por 18 líderes de pensamiento de los mundos de la política, la academia, las artes, la ciencia, las empresas y la educación, se está centrando en repensar el papel de la educación, aprendizaje y conocimiento a la luz de los enormes desafíos y oportunidades de futuros predichos, posibles y preferidos.

Aproximadamente un año después, el 15 de octubre 2020, el Papa Francisco pidió un *Pacto Global por la Educación, Juntos para Mirar más Allá*, para lo cual invitó al Vaticano a representantes de las principales religiones, a miembros de organizaciones internacionales y a diversas instituciones humanitarias, del mundo académico, económico, político y cultural. El reto, de forma paralela al planteamiento de la UNESCO, era reflexionar juntos sobre las dimensiones antropológicas, comunicativas, culturales, económicas, generacionales, interreligiosas, pedagógicas y sociales que sirvan de base a los planteamientos educativos que debemos seguir si queremos que la humanidad avance unida y en el camino correcto.

Las raíces en que se sustentan tanto *Los futuros de la Educación* como el *Pacto Global* que persigue el Papa Francisco entroncan, claramente, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada en París, en 1948, y con los artículos 28 y 29, sobre el derecho a la educación, de la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada el 20 de noviembre de 1989. De forma inequívoca, se nos recuerda que cualquier planteamiento educativo de futuro tiene que sustentarse en la búsqueda del bien común y en los principios de libertad, justicia, tolerancia, paz en el



mundo y el reconocimiento de la dignidad y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la humanidad. Y por supuesto, ha de garantizar el pleno desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de los educandos hasta el máximo de sus posibilidades. El progreso de la Educación, por tanto, no puede olvidar las líneas maestras que han guiado tradicionalmente nuestro camino como familia humana. La innovación siempre tiene que ir de la mano de la tradición.

No obstante, tanto en la iniciativa de la UNESCO como en el Pacto Global promovido por el Papa, hay aspectos novedosos que nos gustaría remarcar. Uno de los más evidentes es el fomento la plena participación y los derechos de las niñas y de los jóvenes en la educación, para convertirlos en agentes reales de transformación de su entorno, tanto a nivel local como global. De hecho, uno de los objetivos principales del Pacto Mundial es el de "conseguir una educación integradora capaz de transformar el futuro".

Otra de las ideas que se defiende insistentemente en las iniciativas es la corrección de las actuales desigualdades, existentes en muchos niveles. Esta dimensión se hace muy urgente tras los efectos de la pandemia, que han supuesto un retroceso histórico en muchos aspectos educativos en los que se había avanzado durante décadas de trabajo intenso en pro del progreso humano. Según informes de la UNESCO, la COVID 19 ha supuesto la mayor interrupción escolar de la historia: 1600 millones de estudiantes en más de 190 países de todo el mundo. Esa interrupción tiene consecuencias educativas-ausencia

de enseñanza por el cierre indefinido de muchas escuelas-, personales –la escuela no es solo un lugar de instrucción, sino de socialización– y familiares– dada la imposibilidad de atender escolarmente a los hijos en muchas familias, que carecen del capital cultural o de los dispositivos digitales que podrían haber facilitado una educación virtual sustitutiva a la presencial, cuando esta se hizo inviable.

El Banco Mundial nos recuerda que, si no se realizan esfuerzos considerables para contrarrestar estos efectos, el cierre de escuelas provocará pérdidas de aprendizaje, aumento de la deserción escolar y mayor desigualdad, y la crisis económica que afecta a los hogares agravará el daño debido a la reducción de la oferta y demanda educativa. Esos dos impactos tendrán, en conjunto, un costo a largo plazo sobre el capital humano y el bienestar. En sus planteamientos de base, y tal como destaca Alejandro Tiana en uno de los artículos recogidos en este mismo número especial, la LOMLOE tiene entre sus objetivos más irrenunciables lograr la equidad e impulsar la educación inclusiva, combatiendo la segregación por razones socioculturales o de cualquier índole, con lo

que entendemos que se va a hacer un gran esfuerzo por contrarrestar los efectos negativos a los que hace referencia, precisamente, el Banco Mundial.

En base a todo lo que hemos expresado en los párrafos anteriores, desde estas líneas queremos expresar que el sentido y finalidad de los "futuros de la educación" será

el favorecer en los educandos conciencia ante nuestro presente complejo, y crear, apoyados en el currículo como recurso principal, narrativas vitales a largo plazo con las que ampliar sus perspectivas sobre su mundo, sobre la realidad y las relaciones consigo mismos y con los otros.

Para ello, y como síntesis final alineada con las dos iniciativas de las que hemos hablado, planteamos los siguientes puntos:

Necesitamos una educación que trabaje decididamente por el respeto a la vida y la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, el minimizar la desigualdad y la segregación socioeconómica, incidir en la responsabilidad compartida de nuestro futuro común, basada en una relación ecocéntrica, respetuosa, de cuidado y armonía con el Planeta, y desde la aceptación de la diversidad cultural y social como la mayor de nuestras riquezas. Una educación más plural, libre de intereses ocultos, una educación que humanice, que haga a las personas más humanas, llenas de valores, más tolerantes, libres y críticas.

A corto y medio plazo, debemos repensar la organización curricular para que, desde aprendizajes más transdisciplinares, y con la cooperación de las personas como premisa, se pueda convertir a las escuelas, las universidades y las comunidades de





aprendizaje en agentes reales de cambio capaces de trabajar en pro de la Agenda 2030, cumplir los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y encontrar, junto a las comunidades con las que conviven, soluciones complejas y transversales para los complicados problemas del siglo XXI. Para que esto sea posible, hay que hacer también una fuerte inversión en formación inicial y continua del profesorado, mejorar sus condiciones de trabajo en todo el mundo, y trabajar también con las familias que acompañan el hecho educativo.

A medio plazo, y más tras ver los efectos que la pandemia ha producido en aquellas escuelas que no tenían acceso a dispositivos para la educación virtual, hemos de trabajar para que la conectividad digital sea un derecho humano. Las brechas digitales que existen actualmente están ahondando las desigualdades planetarias, y debemos estar preparados para afrontar en el futuro nuevas circunstancias similares a la vivida, con mayores garantías de éxito.

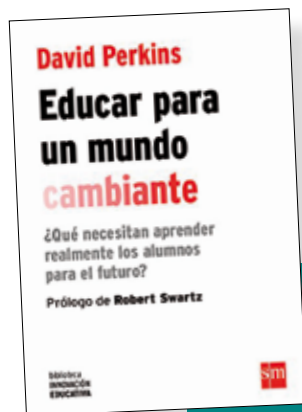
En un mundo cada vez más globalizado que, sin embargo, ha de atender a las distintas voces, etnicidades y culturas locales e indígenas, nos parece clave el desarrollo de la competencia global en todos los estudiantes del mundo, definida tal como la entienden Boix Mansilla y Jackson, y PISA: la capacidad de examinar cuestiones locales, globales e interculturales, de entender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de los demás, para interrelacionarse y comunicarnos de forma abierta, apropiada y eficaz con gentes de otras culturas, y para actuar por la paz mundial, el bienestar común y el desarrollo sostenible de todos los pueblos del mundo.

Para lograr todo esto, es obvio que el currículo cada vez más competencial del

que habla la LOMLOE es ya inaplazable. Debemos poner el foco en destrezas y habilidades blandas (comunicación, colaboración, creatividad, liderazgo, iniciativa personal para el emprendimiento, capacidad de resolución de problemas...), actitudes y valores éticos y cívicos. Solo desde un currículo así planteado se podrá trabajar por transformar el mundo, sabiendo que la transformación social debe empezar por la personal. Educar en esos valores éticos y cívicos a las personas para ser, primero que nada, capaces de transformarse a sí mismos, siendo cada día mejores, y haciéndose responsables de sus vidas y de sus entornos inmediatos. Ha pasado ya el tiempo de currículos basados en conocimientos y procedimientos descontextualizados y alejados de la compleja realidad a que debemos atender. En España, con la reciente aprobación de la LOMLOE, y con un currículo aún por definir, deseamos que se trabaje activamente en esta dirección, porque solo así garantizaremos

la competitividad del país y la reconstrucción de una sociedad que, a día de hoy, está muy crispada y enfrentada. Debemos desarrollar, por encima de otras competencias, la competencia de aprender a aprender, y espolear el deseo de conocer y compartir conocimiento, no solo en el alumnado, sino en el profesorado. Solo si trabajamos por establecer redes sólidas de construcción y difusión del conocimiento pedagógico, lograremos avanzar.

Por último, pero no menos importante, nos parece que en el futuro será clave luchar desde la educación contra la desinformación y las *fake news*, contra el poder de los algoritmos en nuestras vidas, contra la polarización social que se está produciendo por culpa de las redes sociales y los medios de (des)comunicación de masas. Hemos tenido conciencia de este problema en el convulso arranque de 2021, en el que hemos asistido atónitos a un intento de asalto al Congreso de los Estados Unidos, una de las democracias, en teoría, más estables y maduras del Planeta, y hemos visto a las claras cómo la manipulación mediática ha sido, en gran parte, la responsable de esta escisión social tan extrema. Por tanto, es vital el desarrollo de una competencia y salud digital amplia en el profesorado y los aprendices de todo el planeta, para que no sean personas manipulables. ■



Querriamos cerrar recogiendo la invitación de David Perkins, en su libro del 2017 Educar para un mundo cambiante, de construir una mirada educativa que consiga ir “más allá” y empujar los límites de lo que tradicionalmente se ha enseñado. Perkins nos invita a hacerlo en seis dimensiones:

1. Más allá de las destrezas básicas de la alfabetización tradicional, para ir hacia las “destrezas del siglo XXI”.
2. Más allá de los límites de las disciplinas tradicionales, para caminar hacia un currículo renovado, híbrido y que se atreva a adentrarse en lo que nos es aún poco familiar o desconocido.
3. Más allá de concepciones discretas y encorsetadas, y hacia temas y problemas inter y transdisciplinares.
4. Más allá de perspectivas regionales o locales, y hacia miradas y problemas más globales.
5. Más allá del mero dominio del contenido, para ir hacia la competencia de “aprender a pensar el mundo” con ese contenido .
6. Y, por último, más allá de los contenidos prescritos, para ir hacia una mayor personalización del aprendizaje y la posibilidad de escoger qué aprendemos.

Ventaja exclusiva

Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid

Seguro Hospitalización Covid-19



Seguro de Hospitalización Enfermedades Víricas y Covid-19

Disfruta de una gran protección frente al Covid-19

- **Una prestación de 100 € diarios**, por cada día de hospitalización de forma ininterrumpida por enfermedad vírica, incluida la Covid19, durante un plazo superior a 48 horas y un máximo de 10 días.
- **Una prestación de 100 € diarios**, por cada día de hospitalización por enfermedad vírica en Unidad de Cuidados Intensivos (UCI), incluida la Covid19, durante un plazo superior a 48 horas y un máximo de 30 días.
- **Una indemnización de 700 €** como gastos de convalecencia tras una hospitalización derivada de Covid19 superior a 48 horas.

Además, este seguro te ofrece otras ventajas especiales como:

- **Cobertura amplia:** protege tanto en caso de Covid19 como de otras enfermedades víricas, en todo el mundo.
- **Más indemnizaciones:** las prestaciones derivadas de hospitalización y hospitalización en UCI son acumulativas.
- **Fácil contratación:** No es necesario reconocimiento médico previo ni cuestionario de salud.
- **Precios exclusivos:** condiciones preferenciales para el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid

Primas totales anuales por persona					
Unidad Familiar (mismo domicilio)	Tomador	2º miembro (cónyuge o pareja de hecho)	3er. Miembro (hijo/a >= 18 años)	Otros miembros (hijos/as >= 18 años)	Otros miembros adicionales (hijos/as < 18 años)
Precio	60€	40€	30€	20€	GRATUITO

- Se aplica una carencia de 15 días desde la fecha de contratación de la póliza.
- Edad máxima de contratación: 60 años.
- La hospitalización debe producirse por el diagnóstico positivo de la enfermedad mediante test.

Contratarlo es muy sencillo, tan solo deberás cumplimentar el boletín que encontraras en www.cdlmadrid.org/aon y enviarlo a colegios@aon.es



El Colegio Oficial de Docentes de Madrid procederá por **vía penal** ante cualquier tipo de agresión verbal o física que se produzca contra sus colegiados en el desarrollo de sus Funciones Profesionales.

La Junta de Gobierno

Seguros del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid

Seguro de Responsabilidad Civil

Si es colegiado docente, disfrute de un Seguro de Responsabilidad Civil Profesional que le protege frente a reclamaciones. Incluido en la cuota colegial.

- **Asegurados:** colegiados docentes en todas sus actividades, así como los colegiados que causen baja de forma voluntaria en el ejercicio de la profesión; también por incapacidad, jubilación o fallecimiento. Cobertura para sus herederos y representantes legales.
- **Actividad asegurada:** docencia, incluyendo la actividad de educación; calificaciones; excursiones; y actividades complementarias y extraescolares.
- **Aseguradora:** W.R. Berkley Europe AG.
- **Retroactividad:** ilimitada.
- **Ámbito Territorial:** Unión Europea, con reclamaciones en Tribunales españoles.
- **Seguro gratuito para colegiados docentes.**

Coberturas y límites

- Límite de reclamación: 400.000€ por siniestro/año.
- Franquicia: SIN FRANQUICIA.
- Gastos de inhabilitación profesional: 1.500€ al mes por cada colegiado, hasta un máximo de 18 meses.
- Daños a expedientes: 60.000€ por asegurado y año.
- Cobertura de Defensa en caso de agresiones a los asegurados.
- Inclusión de coberturas de Responsabilidad Civil General.
- Inclusión de cobertura a los docentes dados de alta en la póliza, que causen baja de forma voluntaria en el ejercicio de la profesión.
- Inclusión de la actividad de Mediación Civil y Mercantil.

Seguros de Accidentes 24 horas

Si es colegiado no docente o jubilado, ahora cuenta con la protección de un Seguro de Accidentes 24 horas. Incluido en la cuota colegial.

- **Cobertura de jubilados:** únicamente fallecimiento por accidente.
- **Aseguradora:** SURNE.
- **Asegurados:** colegiados no docentes y jubilados.

Coberturas y límites

- 7.000€ en caso de fallecimiento por accidente hasta los 70 años.
- Hasta 7.000€ en caso de invalidez permanente parcial hasta los 65 años.
- Cobertura 24 horas, 365 días al año.