

DESAFÍOS Y TENSIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO DEL SIGLO XXI. UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA

CHALLENGES AND TENSIONS OF THE TWENTY-FIRST CENTURY'S EDUCATIONAL SYSTEM. A SIGHT FROM PEDAGOGY.

Aurelio González Bertolín ¹

Roberto Sanz Ponce ²

Fecha de recepción y de aceptación: 15 de octubre del 2015, 17 de enero del 2016

Resumen: La educación actual se enfrenta a una serie de retos, tensiones y desafíos a los que necesariamente debe dar respuesta. La configuración de una realidad internacional, cambiante e imprevisible, requiere personas preparadas para adaptarse a las nuevas realidades sociales, profesionales, productivas y culturales. Se precisa, por tanto, repensar las prioridades, los fines y la estructura de nuestro sistema educativo.

En este artículo pretendemos aportar una reflexión en torno a algunos de estos retos –unos nuevos y otros pendientes– con el objetivo de aportar algunas claves al debate educativo. El siglo XXI demanda una escuela para el siglo XXI. En esa labor los pedagogos y docentes tenemos un compromiso ineludible.

Palabras clave: Derecho a aprender; inestabilidad normativa; fracaso escolar; orientación educativa; formación y selección del profesorado; aprendizaje por competencias; profesionalización directiva.

Abstract: Education today comes up against to a series of challenges and tensions those who should be replied. The shape of a changing and unforeseeable international framework requires ready people who are able to adapt to the cultural, productive, professional and social new realities. It is necessary, therefore, rethinking the priorities, targets and structures of our educational system. Our reflections in this paper about some of these challenges –some of them are new and others pending– try to contribute some keys to education debate. The twenty-first century demands a school for the twenty-first century. In this task pedagogues and teachers have an unavoidable commitment.

Keywords: Right to learn, normative instability, academic failure, educational counseling, teacher training and selection, competences learning, professionalization of head teachers.

¹ Aurelio González Bertolín, es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Director del Departamento de Didáctica General, Teoría de la Educación e Innovación Tecnológica de la Universidad Católica de Valencia. Vicepresidente del Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana.

² Roberto Sanz Ponce, es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Vicedecano de Pedagogía de la Universidad Católica de Valencia. Secretario del Instituto Universitario de Teoría de la Educación UCV. Director de la Revista de Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas.

0.- INTRODUCCIÓN

Los logros de la sociedad española en materia educativa a lo largo del siglo XX y lo que llevamos de XXI han sido, como mínimo, notables. Especialmente si lo comparamos con los propios antecedentes históricos de nuestro sistema educativo. En el año 1900 la tasa de escolarización en la enseñanza primaria era del 47%, es decir, que para más de la mitad de la población infantil la escuela no constituía una experiencia habitual, normalizada y sistemática. La enseñanza secundaria, que comenzaba a los nueve años, solo la cursaba 1% de la población en edad de hacerlo. Y en el conjunto de la universidad española –en las doce universidades tradicionales- estaban matriculados 20.000 alumnos, de los cuales apenas una decena eran mujeres. Baste señalar que en 1915, año en que un país como Finlandia erradicó el analfabetismo, en España la tasa de personas que no sabía leer y escribir alcanzaba al 38% de los hombres y al 52% de las mujeres.

En la actualidad, un siglo después, se ha conseguido la universalización de la escolarización obligatoria, así como la generalización de la postobligatoria, con un sistema educativo de clara vocación inclusiva, donde se garantiza la igualdad efectiva entre hombres y mujeres ante el hecho educativo. Pero a pesar de ello, debemos acometer determinados retos, temprar tensiones y afrontar los desafíos que plantea la educación para el siglo XXI. En este artículo intentaremos abordar algunos de ellos, propiciando alguna reflexión y aportando ciertas ideas y soluciones a los muchos retos y desafíos planteados:

1.- EL DERECHO A LA EDUCACIÓN COMO EL DERECHO A APRENDER

El problema del derecho a la educación fue atendido por la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y, posteriormente, por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), con el objeto de clarificar su sentido y finalidad. El concepto de dignidad humana se convierte en la base filosófica de dichas Declaraciones, entendido como el valor de la persona en sí misma y por el mero hecho de serlo. En efecto, la dignidad de la persona exige el reconocimiento de sus derechos, junto con los deberes negativos de no dañarla y los deberes positivos de sí beneficiar y de desarrollar sus capacidades como miembro de la especie humana (Cortina, 2009). Por ello, el artículo 26 de dicha Declaración reconoce el derecho que toda persona tiene, por el mero hecho de serlo, de desarrollar sus propias capacidades. La profesora Martha Nussbaum, en esa línea, entiende la educación como “una capacidad fértil” (Bernal, 2014) para el desarrollo de otras capacidades, para el desarrollo personal, social y democrático.

Nada es más importante para la democracia, para el disfrute de la vida, para la igualdad y la movilidad dentro de la propia nación, para una acción política eficaz más allá de las fronteras nacionales. La educación debería concebirse no sólo como una mera aportación de útiles habilidades técnicas, sino también, y en un sentido más central, como un “enriquecimiento” general de la persona a través de la información, la reflexión crítica y la imaginación (Nussbaum, 2012a: 318).

Pero, hasta el momento, este derecho ha sido entendido, únicamente, como el derecho a la escolarización, es decir, a la mera garantía de asistir a diario a un centro educativo, ocupar un banco y recibir una formación en diferentes materias o asignaturas. Pero el derecho a la educación, a nuestro entender, debe ir más allá de la instrucción –acumulación de conocimientos para su memorización-, acercándose a una verdadera formación de la Razón –desarrollo de personas lógicas y dueñas de su pensamiento- y de

la Moral –personas capaces de autogobernarse (Piaget, 1948). Una educación obligatoria para todos es una cuestión de justicia social, pero esta justicia se sustenta en el desarrollo de la dignidad humana de todos aquellos que asisten a la escuela. Así la escuela debe perseguir: fomentar la Curiosidad del niño por aprender, potenciar la libertad de pensamiento y el pensamiento crítico y asentarse sobre los valores de cooperación, trabajo en equipo, respeto y autonomía personal. Y, todo ello, en una atmósfera de afecto.

Se trata de un derecho inalienable, con una doble vertiente. Una de carácter individual (el pleno desarrollo de la personalidad humana) y otra de carácter social (favorecer la convivencia y la cohesión social). Y, por tanto, su reconocimiento se convierte en un asunto de interés público y político. El profesor Escámez (2004: 82), en ese sentido, mantiene “... que las disposiciones jurídicas protectoras de los derechos humanos son instrumentos legales internacionales con los que se responden y afrontan las amenazas lanzadas contra la existencia y la dignidad de las personas.” Aunque, también es cierto que existen voces que alertan del peligro de que estos derechos –concretamente el derecho a la educación- tengan un mayor reconocimiento moral que jurídico o penal, es decir, que se puedan acabar convirtiendo en un conjunto de buenas intenciones o de buenos deseos.

2.- LA NECESIDAD DE ESTABILIDAD NORMATIVA

Uno de los grandes problemas del sistema educativo en España es la incontinencia normativa. Como el propio preámbulo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) no oculta, los mejores resultados en educación se consiguen en países que tienen un marco legislativo estable.

En el poder político, singularmente en el poder legislativo y en el poder ejecutivo, se toman de manera legítima –lo que no quiere decir que siempre con acierto- las decisiones sobre algunos aspectos esenciales del sistema educativo, tales como: los objetivos y las prioridades de la educación, la ordenación del sistema educativo, el currículum y su evaluación, los criterios de formación y selección del profesorado, así como el gobierno y la autonomía de los centros y el marco competencial de las distintas Comunidades Autónomas.

Estas decisiones se transmiten -por vía de ley cuando provienen del poder legislativo y mediante decreto cuando provienen del poder ejecutivo- a la sociedad en su conjunto y en particular a la Administración Educativa que es la encargada de poner los medios necesarios para su cumplimiento, así como de orientar, asesorar y cautelar su puesta en práctica en los centros educativos. Podemos afirmar por tanto que la ley o el decreto constituyen una auténtica hoja de instrucciones de las prescripciones realizadas por el poder político.

Desde la aprobación de la Constitución Española de 1978 se han sucedido en nuestro país siete Leyes Orgánicas de Educación:

- Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Educativos (LOECE, 1980).
- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).
- Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Educativos (LOPEGCE, 1995).

- Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002).
- Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

Lo que arroja una media de duración de 4'7 años por ley educativa. Esta incontinencia normativa de los poderes públicos en materia de educación genera, a nuestro juicio, una sensación de provisionalidad e indefinición sobre los aspectos esenciales del sistema. Y contribuye a generar desorientación e incertidumbre entre los miembros de la comunidad educativa -especialmente familias y profesores- y la sociedad en su conjunto.

Pero además se trata de una inestabilidad que no está justificada. El artículo 27 de la Constitución Española consiguió armonizar razonablemente los principios de igualdad y libertad frente al hecho educativo; cuestión ésta que había enfrentado a la sociedad española a lo largo de los últimos doscientos años. Consiguió concertar las competencias del Estado con el derecho de las familias para la educación de los hijos y, por lo tanto, crear las condiciones para dotar a la sociedad de una ley orgánica estable que señale el camino de la educación durante varias décadas. Además el poder ejecutivo puede, por vía de decreto, desarrollar, actualizar o modificar determinados aspectos de la ley, cuando las nuevas demandas sociales así lo requieran o la alternancia política lo haga aconsejable.

3.- EL GRAN RETO DE LA EDUCACIÓN ACTUAL: ELIMINAR EL FRACASO ESCOLAR

El fracaso escolar constituye uno de los problemas fundamentales del sistema educativo español. El 23,5% (MEC, 2013) de los alumnos españoles no obtienen el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, casi el doble de la media de la Unión Europea (11,9%). Este dato sube hasta un dramático 26,9% (MEC, 2012) entre el alumnado de la Comunidad Valenciana que abandonan el sistema educativo antes de los 16 años, sin la certificación correspondiente. Esta problemática desemboca en un alto porcentaje de población juvenil sin la formación ni la titulación necesaria para poder incorporarse al mercado laboral. Esta población juvenil, sin formación ni titulación, encontraba cobijo hasta hace apenas unos años en el mercado de trabajo asociado a la construcción, siendo éste una salida profesional muy atractiva para este colectivo. Pero, la situación en España ha virado sustancialmente en los últimos tiempos, a causa de la crisis profunda que estamos sufriendo. El parón, debido a la crisis de la construcción y la cada vez mayor demanda de profesionales altamente cualificados, ha dejado a este colectivo en una situación de vulnerabilidad muy importante, en el estrecho límite de la exclusión social, de la marginalidad y de la delincuencia.

Es, por ello, que el fracaso escolar es una lacra social de primer orden. Y, la pregunta resulta evidente: ¿qué puede hacer la escuela para erradicar esta problemática? ¿Para convertir la escuela en una institución inclusiva, que favorezca el desarrollo de las capacidades de todos sus alumnos, sean cuales sean y en la medida que sea y que no se convierta en una institución al servicio de la selección, clasificación, certificación y, por ende, de la exclusión? (Álvarez Méndez, 2007).

Para ello, debemos de dotar de sentido a la educación. Los alumnos deben sentirse atraídos por lo que les ofrece la escuela, que no es otra cosa que prepararlos para poder mirar el mundo de otra manera. Los pedagogos debemos preocuparnos y ocuparnos en nuestro quehacer pedagógico formando y orientando

a los maestros. Los niños pequeños, curiosos, activos, a veces, incluso temerarios, ansiosos por aprender, investigar, indagar sobre todo aquello que los rodea y que pone en jaque, en muchos momentos, a sus padres y/o cuidadores, pierden esta curiosidad y ansias por aprender a los pocos días de incorporarse a las aulas de Educación Infantil. Cómo podemos explicar que el lugar adecuado para favorecer y desarrollar todas sus capacidades, para fomentar su aprendizaje, es capaz de anular esa curiosidad, esas ansias de aprender, de probar, de preguntar, ... El profesor Vaello (2011) afirma que no existen niños realmente desmotivados, sino que no le encuentran ningún interés a aquellos contenidos y aprendizajes que nosotros les queremos enseñar.

Es momento, pues, si esto es realidad de replantearse si realmente fracasan nuestros alumnos o si el que está fracasando realmente es nuestro sistema educativo y nuestras escuelas.

3a.- El fracaso escolar se fragua en los primeros años de escolarización

Los alumnos a lo largo de las diferentes etapas educativas deben adquirir las distintas competencias que establece el currículum académico. Si esto no se produce, la adquisición de las competencias básicas, estamos construyendo un edificio –personal y académico- sin los cimientos sólidos, estables y seguros. Esta situación se hace más visible cuando los alumnos terminan una etapa y los objetivos no han sido adquiridos. El exceso de trabajo de los profesores ante la necesidad de cumplir los programas, la falta de recursos humanos y materiales, van demorando la necesaria atención individualizada que requieren los alumnos y ello agudiza el problema.

Según el Informe: *Objetivos educativos europeos y españoles. Educación y Formación 2020* (MEC, 2013) aquellos alumnos que han cursado la Educación Infantil obtienen mejores resultados que aquellos que no la han cursado, produciendo efectos positivos sobre el desarrollo cognitivo a largo plazo. Asimismo, ayuda a niños de familias desfavorecidas y aquellos alumnos con necesidades de atención temprana a paliar esas deficiencias, convirtiéndose la escuela en una compensadora de desigualdades. Por fortuna, España muestra unos índices de escolaridad superiores a los exigidos por la Unión Europea. Según los datos del curso 2010/2011, Francia, España, Países Bajos y Bélgica alcanzaron prácticamente el 100% en la escolarización de los niños de 4 años. Durante el mismo curso, son escolarizados el 99,6% de tres años, siendo sólo superada esta cifra por Francia y Bélgica. Por tanto, atendiendo a los resultados, la valoración de este tramo educativo es muy positiva, aunque es muy conveniente establecer unos planes de detección precoz de dificultades de aprendizaje para prevenir dificultades posteriores. Es decir, tenemos conseguido el acceso y ahora debemos potenciar la *calidad*.

El abandono escolar se gesta en Educación Primaria. La falta de adquisición de las capacidades instrumentales básicas se convierte en un problema que a medida que avanzan los cursos se hace más evidente. En muchas ocasiones determinadas carencias pasan desapercibidas o no se le da la importancia requerida, ya que se considera que con el tiempo el alumno adquirirá dichas capacidades instrumentales. Para que las carencias no se convirtieran en problema, debemos mejorar los medios y recursos educativos, adecuar la formación de los docentes a las necesidades de los alumnos y acertar con los procesos de selección del profesorado. Ningún sistema educativo es mejor que la calidad de sus docentes (Barber y Mourshaeed, 2007), por tanto, invirtamos y apostemos por formación y por atraer a los mejores estudiantes para que se dediquen a la enseñanza (OECD, 2005).

3b.- ESO. Una nueva estructura para el tramo en el que se nos rompe el sistema

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el 23,5% (MEC, 2013) de los alumnos españoles no obtienen el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, casi el doble de la media de la Unión Europea (11,9%). La universalización de la educación obligatoria entre los 6 y los 16 años supone un bien rotundo y un logro incuestionable de las políticas educativas y de la sociedad española en su conjunto. Pero desde 1990, cuando la LOGSE universaliza la educación hasta los 16 años, se ha trasladado a las aulas y a los institutos problemáticas que anteriormente emergían en escenarios ajenos al sistema educativo. Particularmente realidades que tienen que ver con el aumento de la diversidad en las aulas, el bajo rendimiento académico de los estudiantes o los problemas de convivencia y disciplina. Por todas estas cuestiones y la no siempre adecuada respuesta de los docentes y del sistema educativo español, podemos afirmar que la Educación Secundaria Obligatoria constituye el tramo por el que se nos rompe el sistema educativo.

La promulgación de la LOMCE (2013) supuso un cambio potente de perspectiva. Pasamos de un modelo educativo, vigente en nuestro país desde la aprobación de la LODE (1985), en el que la calidad de la educación se medía por los recursos puestos al servicio del sistema: inversión, centros, profesores y medios materiales, a otro donde los resultados también cuentan. De hecho la mayoría de novedades incorporadas por la LOMCE están claramente orientadas a la mejora de los resultados académicos: evaluación externa, diversificación de trayectorias, potenciación de materias instrumentales –que son las que evalúa PISA-, planes de refuerzo, fortalecimiento de la función directiva o la revitalización de las enseñanzas de FP. Y además buena parte de las novedades normativas que aporta están dirigidas a la ESO.

- División de este tramo educativo obligatorio en dos ciclos: el primero incluye los cursos 1º, 2º y 3º. Y el segundo ciclo está constituido por un 4º curso de carácter propedéutico, pudiendo optar el alumno entre Iniciación al Bachillerato (enseñanzas académicas) o Iniciación a la FP (enseñanzas aplicadas).
- Otra novedad la constituye la posibilidad de agrupar las asignaturas por ámbitos en el 1º curso de la ESO con el fin de facilitar el tránsito de Primaria a la ESO.
- Se introducen programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el primer ciclo de la ESO que se desarrollarán a lo largo de 2º y 3º o sólo en 3º.
- Se establece que al final de cada curso de la ESO se hará entrega a todos y cada uno de los alumnos de un consejo orientador que incluirá el grado de adquisición de objetivos, competencias y propuesta de itinerario más adecuado. El informe podrá incluir un programa de mejora del aprendizaje y rendimiento o, en su caso, la orientación a un ciclo de FP básica.
- Se introduce una evaluación individualizada al final de la ESO. Los alumnos podrán presentarse por cualquiera de las dos opciones (académicas o aplicadas) o por ambas. El MEC fijará los criterios de evaluación y las características de las pruebas, las diseñará y establecerá su contenido en cada convocatoria. Para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria el alumno deberá superar la prueba de evaluación final y tener una calificación final de la ESO igual o superior a cinco. La calificación final de la ESO se obtendrá: a) un 70 % las medias de las calificaciones numéricas de las materias de la ESO; y b) un 30 % la nota obtenida en la evaluación final de la ESO. Para acceder al Bachillerato habrá que tener el Graduado en Educación Secundaria por la opción de enseñanzas académicas.

Y llegados a este punto, no quisiéramos pasar por alto un debate suscitado a propósito de la aprobación de la LOMCE: las pruebas finales de ESO y Bachillerato no son reválidas. Las reválidas eran una modalidad de examen ideada por Romanones e incorporada por Gabino Bugallal en el Plan de 1903, que tenía por objeto favorecer la matrícula de los institutos frente a los colegios privados. Se trataba de un examen intermedio y otro al final del bachillerato, que realizaban todos los alumnos en el Instituto. Como consecuencia de ello a los alumnos de los institutos los examinaban sus propios profesores, que los habían atendido durante el curso y, por tanto, los conocían, y a los alumnos de los colegios privados los cate-dráticos de los institutos. Las reválidas fueron rescatadas en la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1953 por el ministro Ruíz Giménez, precisamente para controlar el nivel de la enseñanza impartida por los colegios privados, tal y como reconoció el propio ministro en su discurso *Meditación sobre nuestro deber*, pronunciado ante las Cortes Españolas con motivo de la aprobación de la Ley (Ruiz-Giménez, 1954).

Por tanto, las pruebas finales de ESO y Bachillerato no son revalidas; son evaluaciones y pretenden aportar lo que aportan todas las evaluaciones: evidencias que permitan identificar debilidades y fortalezas para racionalizar la toma de decisiones. En este caso parece obvio que también es pretensión del legislador mejorar el rendimiento escolar y fomentar la cultura del esfuerzo. No obstante, consideramos que existe un riesgo bastante evidente de que estas pruebas condicionen la deseable autonomía de los centros. Es decir, que desde las organizaciones escolares se persiga un buen “rating” a costa de la innovación pedagógica. Los instrumentos de evaluación condicionan siempre la actuación docente. De ahí la importancia de que las pruebas que vaya a elaborar el Instituto Nacional de Evaluación Educativa evalúen adecuadamente lo que tienen que evaluar: la adquisición de competencias y los resultados de aprendizaje. Y no tanto las destrezas, habilidades y estrategias de los estudiantes para superar la evaluación. El propio legislador parece ser consciente de este peligro, de hecho se previene en el Preámbulo de la ley que estas pruebas se realizarán “sin mermar la deseada autonomía de los centros y deberán excluir la posibilidad de cualquier tipo de adiestramiento para su superación.”

4.- UNA CONTROVERSIA PEDAGÓGICA ARTIFICIAL: DISCIPLINA VS LIBERTAD

Un problema reiterado por muchos docentes en los últimos tiempos es la ausencia o disminución de la disciplina en un amplio sector de estudiantes. Este asunto se ha convertido en uno de los debates más relevantes entre los profesionales de la educación. Además, desgraciadamente, si el problema en sí no tuviese ya demasiada enjundia, se ha encontrado con otro añadido. El concepto de disciplina ha sido utilizado como arma ideológica entre los responsables políticos del ámbito educativo de los dos partidos mayoritarios de este país. La controversia, totalmente artificial y desenfocada, ha situado a la disciplina como un concepto opuesto al de libertad.

En este documento, de reflexión pedagógica, queremos dejar presente nuestra concepción acerca de la disciplina. Una disciplina, no entendida en un sentido peyorativo, sino que asienta sus raíces en un concepto mucho más amplio: la *Autoritas*. La autoridad del docente viene determinada por el reconocimiento por parte de los alumnos de la capacidad para mostrar, orientar, dar luz de su maestro. La disciplina que nosotros definimos no se asienta en el castigo, en el miedo, en la represalia, sino que nace del interés del discente por aprender aquello que su maestro le quiere enseñar. Disciplina y autoridad se unen de la mano

en la decisión libre del alumno por embarcarse en la travesía del aprendizaje. Lejos de la coacción, la motivación; lejos de la imposición, el interés y el deseo por aprender. Es ahí donde entendemos la verdadera disciplina.

Tal y como es interpretado por los medios de comunicación, el problema de la ausencia de disciplina por parte de los alumnos acaba convirtiéndose en el surgimiento de diferentes conflictos escolares. Conflictos que si no son atajados de manera correcta y adecuada por los profesionales de la educación –maestros y pedagogos- pueden derivar en violencia escolar. Algunos datos para la reflexión:

Según el estudio de Serrano e Iborra (2005) para el Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia, el 75% de los escolares entrevistados ha sido testigo de agresiones en su centro escolar, presenciando los siguientes tipos de maltrato: emocional, 84.3%; físico, 76.5%; vandalismo, 17.2%; económico, 10%; y abuso Sexual, 1.3%. Además, el 14.5% de los encuestados declara ser víctima de agresiones en el centro escolar. Y como último dato que debería hacernos recapacitar sobre la labor de algunos docentes es: el 50% de los encuestados afirma que los profesores actúan y se implican. ¿Qué ocurre con el otro 50% de los docentes? Pero estos datos dramáticos no son consecuencia del debate entre disciplina o libertad, sino que tienen sus raíces en problemas más profundos a los que debe dar respuesta el sistema educativo. Una educación que interese y motive a los alumnos; unos docentes preparados para afrontar los conflictos y una verdadera educación en valores que fomente el diálogo y la cooperación frente a la violencia y la competitividad.

5.- LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMO PIEZA CLAVE DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEMOCRÁTICOS

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomienda una ratio de un orientador por cada 250 alumnos. Eso como máximo. En España la tasa es muy variable en función de las distintas Comunidades Autónomas. Pero oscila en torno a 800, y son notorios los casos de Institutos de Secundaria de 1500 a 2000 alumnos que están servidos por un solo orientador.

En el origen de los sistemas educativos de finales del XVIII y comienzos del XIX -y todavía durante la mayor parte del siglo XX- la escuela tenía encomendada una función fundamentalmente instructora: enseñar a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, catecismo, obligaciones civiles y cultura general. Desde esta concepción, la escuela tenía la misión de instruir en conocimientos y capacitar al individuo para el ejercicio de las profesiones; mientras que la familia, que tiene la función educadora preeminente, era la encargada de formar la personalidad de los educandos (García, Pérez y Escámez, 2009).

Pero esta función instructora ha entrado en crisis a comienzos del siglo XXI por diversas causas. Principalmente por la emergencia y desarrollo de las TICs y la consolidación de otras agencias más eficientes para la transmisión de información. Evidentemente la escuela sigue teniendo entre sus cometidos una tarea instructora y transmisora del conocimiento insustituible, pero deben potenciarse otras funciones. Una de estas funciones fundamentales, a nuestro juicio, es el acompañamiento, la tutoría y la orientación. Es decir, ayudar a los alumnos a identificar su dominio, cuál es su vocación, cuáles son sus fortalezas y debilidades; y movilizar a todos los miembros de la comunidad educativa para la consecución de estos objetivos.

La orientación educativa debe ser una pieza clave de los sistemas educativos modernos y democráticos.

Como escribía García Hoz (1960), la orientación educativa no es sólo para los alumnos con dificultades; es un recurso del sistema educativo para asesorar a todos los miembros de la comunidad educativa y optimizar los recursos del propio sistema. Ya desde los años 70 la orientación personal, educativa y profesional ha estado presente en toda la legislación educativa española, y ha sido defendida desde distintas perspectivas como un factor fundamental para la consecución y afianzamiento de una educación de calidad. El acompañamiento, la tutoría y la orientación constituyen una tarea consustancial a la profesión docente y son responsabilidad de todo el centro. Sin embargo, la complejidad de ofrecer una orientación adecuada a cada alumno requiere del apoyo de profesionales expertos y medios adecuados (Martín y Solé, 2011).

Se trata de diseñar, impulsar y consolidar un modelo en el que los profesionales de la orientación atiendan a todo el alumnado con o sin necesidades educativas especiales, asesoren al profesorado y orienten a las familias. Y para ello creemos que sería deseable crear un cuerpo específico de orientación educativa. La orientación educativa actualmente es una especialidad del cuerpo de Profesorado de Educación Secundaria. Esta ordenación no tiene sentido puesto que los servicios de orientación deben servir a todos los tramos del sistema educativo. Nuestro modelo contemplaría la necesidad de dotar de un orientador a cada centro de Primaria; que pudiera ser compartido cuando el centro sea pequeño; quedando los actuales Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPEs) para una función asesora, formativa y de apoyo. En los institutos y colegios en los que se imparte ESO y Bachillerato parece necesario –y perentorio- poder contar con un gabinete efectivo, servido por tres o cuatro profesionales. Y todo ello sin olvidarnos de potenciar la función orientadora en FP (cabe recordar que la orientación educativa se introdujo en el sistema educativo español en la Ley General de Educación de 1970 específicamente para desempeñar su función en la FP).

6.- LA FORMACIÓN Y SELECCIÓN DEL PROFESORADO

6a.- La formación inicial del profesorado de Magisterio y del Máster Oficial del Profesorado de Secundaria

En España se echa en falta medidas para atraer a la profesión docente a los mejores candidatos. Es decir, convertir los estudios de Magisterio en una carrera atractiva para los estudiantes más brillantes del Bachillerato. Para ello, es necesario fortalecer la imagen social del profesorado y ofrecer condiciones profesionales y de promoción suficientemente incentivadoras (Pérez-Díaz, 2013). Los informes de organismos y agencias internacionales ponen de manifiesto que para conseguir buenos resultados existe un requisito previo a cualquier medida evaluadora: contar en el sistema educativo con buenos maestros de Infantil y de Primaria, con buenos profesores de ESO, Bachillerato y FP, buenos directores, buenos orientadores y buenos inspectores. Más concretamente el informe McKinsey (Barber y Moursheed, 2007) señala que el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores.

El perfil profesional deseable del profesorado del siglo XXI –por cuya segunda década transitamos- podría definirse en razón de una serie de rasgos, competencias y cualidades que podríamos agrupar –a título de breve exposición- de conformidad con los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, establecidos

por el informe Delors: saber, saber hacer, convivir y ser (González Bertolín y otros, 2011; González Bertolín y Sanz, 2014):

- **Saber:** estar en posesión de una amplia cultura general y dominar con amplitud y profundidad los conocimientos propios del área, materia o asignatura que imparte. Tener una sólida formación didáctica y pedagógica.
- **Saber hacer:** saber planificar, desarrollar y evaluar el proceso de aprendizaje-enseñanza de los estudiantes. Saber usar y aplicar con pertinencia y responsabilidad un amplio repertorio de recursos didácticos, especialmente los vinculados a las tecnologías de la información.
- **Saber convivir:** saber estimular el esfuerzo del alumnado y promover su capacidad para aprender por sí mismos y en colaboración con otros compañeros. Tener capacidad para de diálogo y comunicación con todos los miembros de la comunidad educativa; mantener actitudes que fomenten un clima de colaboración, convivencia, respeto y libertad responsable, así como adoptar una actitud de empatía con el alumno y sus familias.
- **Saber ser:** tener autoestima, conocimiento de las propias capacidades, equilibrio emocional y autocontrol. Estar en posesión de una clara identidad docente y sentirse profesor por encima de cualquier otra consideración, entendiendo que el profesor ha de ser, al mismo tiempo, educador y tutor de sus alumnos. Y tener vocación docente y disfrutar de la profesión.

Por consiguiente, se debe garantizar en la formación inicial del profesorado, “en coherencia con las competencias requeridas para ejercer la docencia, elementos metodológicos para la educación en valores, tales como el respeto, la responsabilidad, el esfuerzo, el compañerismo y la convivencia” (Consejo Escolar del Estado, 2012: 17).

Por su parte, el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria constituye un modelo de formación consecutivo de cuatro+uno que ofrece una formación didáctica y pedagógica manifiestamente insuficiente (González Bertolín y Sanz, 2014). En los tramos obligatorios del sistema –y en Educación Infantil-, donde la formación didáctica y pedagógica es tan relevante como el dominio de la episteme de las áreas, materias o asignaturas que se imparten, sería deseable un modelo de formación simultáneo, es decir, de un grado. Un grado de maestro de Infantil, un grado de maestro de Primaria y un grado de profesor de ESO.

6b.- La selección del profesorado de la enseñanza no universitaria

El Real Decreto de 23 de febrero de 2007, de Acceso a la función pública docente y adquisición de nuevas especialidades, ha envejecido muy mal y reclama una reforma sustancial del modelo de selección del profesorado de la enseñanza no universitaria. Actualmente no sirve para seleccionar a los mejores docentes, sino, en el mejor de los casos, a los mejores opositores. Y no siempre. Consideramos que la selección del profesorado debiera estar más estrechamente relacionada con el logro de los estudiantes en la formación inicial. Es decir, que en el proceso selectivo debiera tener más peso el expediente académico de los candidatos. En cualquier caso, los informes internacionales (Barber y Moursheed, 2007) ponen de manifiesto que en los países con mejores resultados educativos la selección del profesorado es exigente.

Por lo tanto, proponemos un nuevo Real Decreto, con una primera prueba de respuesta alternativa que permita optimizar los recursos y racionalizar la fase inicial del proceso, así como incluir pruebas espe-

cíficas para la valoración de las habilidades sociales básicas, singularmente las comunicativas, las TIC's y el plurilingüismo. Además, en esa misma línea, debería realizarse una actualización del temario de oposiciones, ya que el actualmente vigente proviene de 1993. Aumentar el peso del ejercicio de Programación Didáctica y del de elaboración de la Unidad Didáctica en la fase de oposición. Mantener en un 1/3 el peso de la fase de concurso, pero potenciando la valoración del expediente académico frente a la experiencia profesional previa. Debemos tener en cuenta que actualmente, con respecto a la experiencia previa se puntúa la cantidad de tiempo trabajado, pero no se evalúa la competencia o idoneidad en el desempeño de las tareas. Por ello, abogamos por un periodo de prácticas –lo que se suele denominar, sin demasiada pertinencia, el MIR docente- de un curso académico, dentro de la fase de oposición, evaluado por los profesionales del Centro en el que el opositor realice las prácticas.

7.- UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

El aprendizaje de las Competencias Básicas en la educación ha irrumpido en España con mucha fuerza en los últimos años. Esta realidad supranacional, ya que proviene de distintos Informes internacionales sobre educación, se ha enfrentado a un cierto problema de indefinición. El concepto de Competencia Básica (Key competences) no ha sido entendido de una manera homogénea por el conjunto de profesionales del ámbito educativo. De ahí, sus diferentes interpretaciones y aplicaciones. Además, esas mismas instituciones han puesto de manifiesto, con sus diferentes Informes, la citada indefinición. A pesar de ello, sí que podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos, algunas características propias y generalmente aceptadas por todos acerca del aprendizaje de estas Competencias Básicas en la educación obligatoria.

Por un lado, suponen un replanteamiento del sentido y de la utilidad de proceso educativo. Las competencias vienen a dotar de *utilidad* a los contenidos impartidos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela debe comprometerse en la formación de ciudadanos competentes para la vida (Perrenoud, 2012), es decir, desarrollar sus capacidades para el adecuado desempeño de su circunstancia vital.

Por otro lado, este aprendizaje tiene que tener necesariamente un componente fundamental práctico. La competencia se desarrolla en la puesta en funcionamiento de los conocimientos, actitudes, aptitudes, valores y comportamientos en una situación determinada, real y compleja, por lo que, se aleja de un aprendizaje memorístico, pasivo y receptivo.

En síntesis, el saber movilizar los conocimientos que se poseen en las diferentes y cambiantes situaciones que se presentan en la práctica, constituye una característica fundamental de las competencias. Es lo que se ha dado en llamar su carácter transferible o aplicativo. Le Boterf (2000) señala que para saber actuar es necesario no sólo que se movilicen los recursos necesarios, sino que se sepan combinar y transferir a otras situaciones complejas para poder lograr una finalidad. Por tanto, para que el individuo desarrolle una determinada competencia, deberá aprender a transferir lo aprendido en una situación concreta a otras situaciones distintas.

Por ello, estos beneficios, dotar de sentido al proceso educativo y convertir en un actor principal al alumno, para que aprenda haciendo y siendo, suponen un verdadero cambio de paradigma educativo,

aunque podemos encontrar ciertas lagunas. Las ocho competencias básicas que planteaba la LOE (2006) dejaban algunas dimensiones de la persona poco definidas, como por ejemplo: la competencia espiritual y la competencia emocional. En ese sentido, la LOMCE (2013), ha introducido algunas modificaciones. Con la nueva Ley quedan estructuradas en 7 competencias básicas: *Comunicación lingüística; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas; Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y Conciencia y expresiones culturales*, en la línea de lo que plantea el último Informe de la UNESCO *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender* (2013), que las clasifica en función de 7 dominios de aprendizaje: Dominio físico; Social y emocional; Cultura y las artes; Alfabetismo y comunicación; Perspectiva de lectura y cognición; Conocimientos básicos de aritmética y matemáticas; y Ciencia y tecnología.

A pesar de las limitaciones, las lagunas y las resistencias a la innovación de un sector importante del profesorado, pensamos que el aprendizaje por competencias viene a aportar a la educación un nuevo aire. Si ponemos los mecanismos y herramientas necesarias pueden favorecer la calidad educativa y potenciar una mejor educación de nuestros alumnos. Para ello, debemos clarificar el sentido, delimitar las formas y remar todos en una misma dirección. Otros sistemas educativos –véase Finlandia- ya han emprendido el camino, con resultados, al menos, para analizar y tener en cuenta, que abren un horizonte prometedor para todos aquellos sistemas educativos que se atrevan a andar este camino.

8.- HACIA UNA NECESARIA PROFESIONALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

El informe Delors (1996) señala que una de las piezas fundamentales de todo sistema educativo es el director de los centros escolares. La profesionalización de la función directiva es un paso decisivo para la mejora de la calidad educativa. Por todo ello, en la disposición adicional séptima de la legislación vigente, que establece los cuerpos docentes, echamos en falta un cuerpo de directores.

La LODE (1985) es una Ley notable por cuanto supuso la plasmación en una norma orgánica de los principios prescritos por el art. 27 de la Constitución. Pero la elección del Director por los colegas supuso una peculiaridad con respecto al modelo directivo de la práctica totalidad de los países de nuestro entorno. Un buen docente, que tenga prestigio por ello entre los miembros de la comunidad educativa, no tiene por qué ser un buen directivo. En muchos casos no lo es y además no tiene la menor aspiración de serlo.

La LOMCE (2013) contempla la selección por concurso de méritos, presentando la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación impartido y evaluado por el Ministerio de Educación. Esta selección será llevada a cabo por una comisión mixta de la Administración (al menos el 50%) y del Centro (entre el 30% y el 50%). Se valorará especialmente la experiencia previa en un equipo directivo, la situación de servicio activo, el trabajo previo, la labor docente y la valoración positiva en el desarrollo de acciones de calidad. A primera vista puede parecer que se trata de la creación encubierta –o de facto- de un cuerpo de dirección escolar de carácter nacional; pero a nuestro juicio, el hecho de que el director pueda volver a la función docente en el futuro desvirtúa todo el procedimiento. El desempeño de la dirección escolar requiere una sólida formación en aspectos pedagógicos, administrativos y de gestión, pero además debe incluir habilidades sociales y emocionales que permitan ejercer el liderazgo, gestionar los conflictos y propiciar la colaboración entre los distintos miembros de la comunidad educativa. La realidad actual y la

creciente complejidad de nuestros centros escolares demandan que aspectos como la misión educativa, los valores o la cultura de la innovación y la mejora permanente estén presentes en la formación de los directivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Álvarez Méndez, J.M. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, S.; Pérez, A. y Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Oviedo. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.
- Barber, M.& Mourshaed, M. (2007). *How the world´s Best-Performing School Systems Come Out On Top*. London: Mckinsey & Company, Social Sector Office.
- Bernal, A. (2014). La función de la educación para la creación de las capacidades centrales. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 46, pp. 123-140.
- Consejo Escolar del Estado (2012). *XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. 'El profesorado en el siglo XXI.'* Madrid: MEC.
- Cortina, A. (2009). *Las fronteras de la persona. El valor de los animales, la dignidad de los humanos*. Madrid: Tecnos.
- Delors, J y otros (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los Derechos Humanos de la tercera generación. *Revista Encounters on Education*, 5, 81-100.
- García Hoz, V. (1960). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rial.
- García, R.; Pérez, C. y Escámez, J. (2009). *La educación ética en la familia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- González Bertolín, A. y otros (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia: Brief.
- González Bertolín, A. y Sanz, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de Educación secundaria. En *Revista Currículum y Formación del Profesorado*. Universidad de Granada. Vol. 18, N°1, pp.367-381.
- Martín E. y Solé, I. (coords.) (2011). *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- MEC (2013). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020*. Madrid: MEC.
- Nussbaum, M. (2012a). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OECD.

- ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
- Pérez-Díaz, V. (2013). *El prestigio de la profesión docente en España: Percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1948). *Où va l'éducation*. París: UNESCO-Denoël/Gonthier.
- Ruiz-Giménez, J. (1954). Diez discursos. Madrid: Publicaciones de Educación Nacional
- Santín, D. y Sicilia, G. (2013). *Tipo de familia y rendimiento educativo de los hijos en España*. Madrid: Cátedra de Políticas de Familia UCM-AFA.
- Sanz, R. (2011). Sentido y finalidad de la educación secundaria en la sociedad española del siglo XXI. *Sinécica*, (36-37), 141-152.
- Sanz, R. (2013). *Un diálogo con los clásicos educativos. Reflexiones pedagógicas*. Valencia: Boreal.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía.
- UNESCO (2013). *Hacia un aprendizaje universal*. Lo que cada niño debería aprender. Resumen ejecutivo, Informe nº 1.
- UNICEF. Convención sobre los Derechos del Niño (1989).
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.