

Rompiendo esquemas en Educación



Propuestas atrevidas
para mejorar la
Educación en España

Manuel López Navarro
Inspector de Educación

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	Pág. 3
¿COMO ESTÁ LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA, Y POR QUÉ?.....	Pág. 4
Rompiendo esquemas 1 LA BASE DE TODO: LA CONSIDERACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN	Pág. 12
Rompiendo esquemas 2 ALUMNOS: MOTIVACIÓN POR DOBLE VÍA.....	Pág. 15
Rompiendo esquemas 3 FORMACIÓN Y SELECCIÓN DEL PROFESORADO.....	Pág. 17
Rompiendo esquemas 4 UNA AUTÉNTICA CARRERA DOCENTE.....	Pág. 23
Rompiendo esquemas 5 ESTABILIDAD DE LAS PLANTILLAS DOCENTES.....	Pág. 25
Rompiendo esquemas 6 UN PLAN DE TRABAJO CLARO: LOS NIVELES CCD.....	Pág. 26
Rompiendo esquemas 7 BACHILLERATO DE TRES AÑOS, ¡HAY QUE ATREVERSE!.....	Pág. 34
Rompiendo esquemas 8 RELIGIÓN EN LA ESCUELA, SÍ, PERO NO.....	Pág. 35
Rompiendo esquemas 9 LA DIRECCIÓN DE CENTROS, AL CÉSAR LO QUE ES DEL CÉSAR.....	Pág. 36
Rompiendo esquemas 10 LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN: LA PIEDRA ANGULAR.....	Pág. 38

INTRODUCCIÓN

Hace un par de meses escribí un artículo que puede verse en la sección “Artículos” del Sitio Web de Edudactica (www.edudactica.es) en el cual explicaba el concepto “Óptimo de Pareto” (*situación en la que cualquier cambio, redistribución, nueva asignación o mejora de alguno de los miembros, hace que empeore la situación de algún otro*) y lo aplicaba a la situación educativa en España. Venía a concluir que en el sistema educativo hay toda una imbricación de derechos, deberes, prestaciones y logros, donde mover un factor puede beneficiar a un agente, pero también perjudicar a algún otro, tratándose de un Óptimo de Pareto de baja eficiencia, donde las posiciones están enquistadas, que es realmente una situación viciada y para mejorar (pasar a otro Óptimo de Pareto de mayor eficiencia) hay que romper esquemas.

¿Qué esquemas hay que romper y cómo? En dicho artículo lo dejaba en manos de los responsables políticos de la Educación en España, Ministro y Consejeros de Educación. De hecho, pronto iniciará su trámite parlamentario una nueva Ley Educativa de rango orgánico, la LOMCE, a la que seguirán decenas de reales decretos y un buen conjunto de decretos y órdenes para desarrollar la nueva regulación educativa. La cuestión es que, en mi opinión, el anteproyecto conocido de la LOMCE no va en el camino que la mejora de la educación en España necesita, ya que no rompe los esquemas que actualmente la atenazan. Sin que todo sea negativo, la LOMCE es sólo una modificación menor del sistema educativo implantado por la LOE (heredero de la LOGSE), marcada más por tintes ideológicos que por esquemas educativos modernos y de eficacia didáctica. Y sobre todo, la valentía (o la testarudez) la emplea en cuestiones de gran rechazo (segración temprana, implantación de reválidas, consideración curricular de la Religión, etc.) en lugar de romper los esquemas arcaicos que encorsetan la organización educativa y le impiden que ocupemos el lugar que nos corresponde entre los países de nuestro entorno.

Por ello, porque desde el conocimiento que me da mi experiencia profesional no creo que la LOMCE vaya a solucionar los problemas, ni a mejorar la situación de la Educación en España, me dispongo a relatar en las páginas siguientes qué esquemas hay que romper y cómo o con qué medidas. Porque hay muchas situaciones y procesos que deben ser revisados en profundidad, cuando no cambiados radicalmente. En aras a la brevedad no voy a ser exhaustivo ni puedo abarcar la globalidad de temas que inciden sobre la educación, pero al menos pasaré revista a algunas cuestiones cuya modificación haría más racional el trabajo educativo y que nuestros alumnos y alumnas obtengan mejores resultados académicos, objeto último del sistema educativo.

¿CÓMO ESTÁ LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA, Y POR QUÉ?

Objetivamente, la situación educativa en España, medida por los resultados obtenidos, no es la que desearíamos, no salimos bien en la foto, porque la valoración no correspondería a nuestro nivel de desarrollo y recursos. Lo reflejan los diferentes indicadores educativos y su comparación con los países de nuestro entorno, que presentamos resumidos, ya que las tablas completas y los gráficos son accesibles desde los estudios de Eurostat, Eurydice, OCDE, Ministerio de Educación, etc.

Pero tan importante o más que los datos que marcan nuestro rendimiento escolar y lo comparan con los de otros países, es conocer o reflexionar sobre las causas: ¿por qué es esa la situación de la Educación en España? ¿Por qué hay mayores tasas de fracaso escolar, menos alumnos excelentes, menor rendimiento en competencias básicas y mayor abandono temprano, que en la mayoría de países de nuestro nivel socioeconómico? Porque de poco sirve saber que el enfermo tiene fiebre si desconocemos que se debe a un resfriado, una infección de riñones o un proceso inflamatorio, ya que serán las causas las que determinen el tratamiento a seguir. ¿Verdad amable lector que de las causas del bajo rendimiento académico de nuestros alumnos no se suele decir nada? Estudios no faltan, todos concluyen con los datos negativos, pero no suelen señalar causas, condicionantes o fallos del sistema, aunque si pasan rápidamente a sugerir soluciones (mayor autonomía de los centros, mayores recursos, más apoyos para alumnos con dificultades, etc.) Pero, ¿no es un contrasentido que se quiera solucionar algo cuyas causas se ignoran? La aspirina, en el símil médico anterior, bajaría la fiebre, pero la infección de riñones continuaría y otra vez brotaría el síntoma febril.

Lo que sigue sería un panorama resumido de la situación educativa en España, poniéndola en relación con la media de países de nuestro entorno:

Porcentaje de Población de 25 a 34 años que alcanza niveles de formación superior a la ESO (CINE2)

En España:	En la Unión Europea:	Diferencia
64,4 %	80,8%	- 16.4 %

Fuente: Eurostat (LFS-Encuesta de Población Activa)

Abandono educativo temprano (% entre 18 y 24 años que no estudia tras la ESO)

En España:	En la Unión Europea:	Diferencia
28,4 %	14,1%	- 14,3 %

Fuente: Labour Force Survey. Eurostat.

Tasas neta de escolarización a los 17 años (CINE3)

En España:	En la Unión Europea:	Diferencia
67,9 %	79,5%	- 11.6 %

Fuente: Eurostat y elaboración del MECED.

Tasa de titulación en estudios de Formación Profesional

En España:	En la Unión Europea:	Diferencia
40,8 %	53,5%	- 12.7 %

Fuente: Education at a Glance 2011. OCDE

Tasa de fracaso escolar (no titulan en ESO)

En España:	En la Unión Europea:	Diferencia
26,9 %	16,3%	- 10,6 %

Fuente: Eurostat

Tasa de alumnos excelentes en PIRLS-TIMSS (niveles 5 y 6)

En España:	En la Unión Europea:	Diferencia
4 %	10%	- 6 %

Fuente: Informe PIRLS-TIMSS 2011. IEA

Tasa de alumnos excelentes (niveles 5 y 6 en pruebas PISA)

En España:	En la Unión Europea:	Diferencia
3 %	8 %	- 5 %

Fuente: OCDE. Informe PISA 2009

Aprendizaje de Lenguas extranjeras (Nivel B1 al finalizar ESO)

En España:	En la Unión Europea:	Diferencia
26,7 %	43,5%	- 16,8 %

Fuente: European Commission. Rethinking Education

Resultados en pruebas PIRLS-TIMSS 2011			
	En España:	En Unión Europea:	Diferencia
Comprensión lectora	513	534	- 21 puntos
Matemáticas	482	519	-37 puntos
Ciencias	505	521	-16 puntos

Fuente: Informe PIRLS-TIMSS 2011.IEA

Resultados en pruebas PISA 2009			
	En España:	En Unión Europea:	Diferencia
Compet. Lingüística	481	502	- 21 puntos
Matemáticas	483	499	-16 puntos
Ciencias	488	501	-13 puntos

Fuente: Informe PISA 2009

Como puede verse en estos indicadores, que son los relevantes para analizar nuestros resultados en comparación con la Media de la UE, salimos siempre por debajo (o por encima si se trata de aspectos negativos como el abandono educativo temprano o el fracaso escolar). Tenemos menores tasas en escolarización secundaria postobligatoria, en titulaciones ESO y FP, así como resultados más bajos en las pruebas internacionales, PISA, PIRLS y TIMSS, siendo especialmente preocupante que nuestro porcentaje de alumnos excelentes (niveles 5 y 6 en las pruebas) sea significativamente inferior a la media de la UE, porque estos alumnos “brillantes” están llamados a ser los innovadores, dirigentes, directivos o investigadores de la sociedad del futuro.

Las universidades españolas tampoco pintan bien en la comparativa internacional. La evaluación *Academic Ranking of World United*, conocida como “Ranking de Shangai” (puede verse en www.arwu.org) clasifica las universidades según criterios de profesores con premios Nobel, o que hicieron allí su doctorado, número de investigadores altamente citados, publicaciones en revistas científicas, etc., y en dicho ranking no aparece ninguna universidad española en los 200 primeros lugares. Y en la comparación de tasas con la media de la UE seguimos en números rojos, como vemos a continuación:

Tasa de acceso a la universidad		
En España:	En la Unión Europea:	Diferencia
52 %	60%	- 8 %

Fuente: Informe Panorama de la Educación 2012

Tasa de graduación universitaria		
En España:	En la Unión Europea:	Diferencia
30 %	40 %	- 10 %

Fuente: Informe Panorama de la Educación 2012

Realmente puede decirse lo mismo de las universidades españolas que del sistema educativo no universitario: **son mediocres**, en el sentido de que sus resultados están por debajo de la media. Pero no nos interesa aquí el ámbito universitario, que tiene sus propias particularidades y sus necesidades de mejora, sino el campo escolar que abarca desde Educación Infantil hasta Bachillerato y Formación Profesional, es decir, la Educación no universitaria.

Las conclusiones de los datos antes mostrados se resumen en pobres resultados, no acordes con nuestra situación y desarrollo socioeconómico como país avanzado. No sólo estamos por debajo de la media de la UE y de la OCDE, es que en algunos casos estamos a la cola, en el pelotón de los rezagados. Tenemos que mejorar, claro, pero antes, ¿por qué estamos en esos números bajos en tasas y resultados? Porque lo curioso del caso es que nuestros alumnos no tienen menor tiempo lectivo, ni la ratio profesor alumnos es más alta, ni las retribuciones del profesorado son más bajas, ni el gasto por alumno, respecto al PIB per cápita, es menor. Nada de eso, como mostramos a continuación comparando con la UE:

Los siguientes datos provienen de la publicación *Panorama de la Educación. Indicadores educativos de la OCDE 2012. Informe español*.

Escolarización en Educación Infantil 3-4 años		
	En España	En la UE
	99 %	78,1 %

Horas anuales de enseñanza		
	En España:	En la UE:
En Ed. Primaria	875	750
En Ed. Secundaria	1.050	920

Gasto público por alumno en relación al PIB por habitante

	En España	En la UE
	30 %	28 %

Este último dato debe explicarse: el Informe español recoge este indicador, favorable para España, ya que se dedica, anualmente, como coste medio de la educación de un alumno, el 30% de lo que corresponde al PIB per cápita español, mientras que en la UE, como media, se dedica sólo el 28% de su PIB per cápita. Lógicamente hay más habitantes que alumnos, por eso se soporta esa cifra tan alta, que puede ilustrar el esfuerzo educativo dentro de las posibilidades de un país. Pero el informe español omite el dato más directo, el de total gasto público educativo en relación al PIB nacional, donde ya no es tan favorable: en 2010, 5,01% del PIB en España, frente al 5,41% del PIB en la media de la UE. Este dato hay que ir a buscarlo a la versión original inglesa de los indicadores de la OCDE.

Ratio Alumnos por Profesor

En Ed. Infantil	En España 13,0	En la UE: 13,4
En Ed. Primaria	En España 13,2	En la UE: 14,3
En ESO	En España 10,1	En la UE: 11,7
En Postobligatoria	En España 9,6	En la UE: 12,5

Número de alumnos por clase

En Ed. Primaria	En España: 19,9	En la UE: 20,0
En Educación Secundaria	En España: 23,7	En la UE: 21,9

Retribuciones del profesorado

En Ed. Primaria	En España: 42.846 \$	En la UE: 38.280 \$
En Educación Secundaria	En España: 48.818 \$	En la UE: 42.470 \$

Hay que destacar también estas fortalezas: escolarizamos mayor porcentaje de alumnos en Educación Infantil, la ratio alumnos/profesor es más baja, el número de horas lectivas anuales es mayor (otra cosa será su aprovechamiento real, influido por pérdidas de tiempo en entradas y salidas, cambios de clase, bajas de profesores no cubiertas, etc.), el gasto público por alumno, medido respecto al PIB per cápita,

supera al medio de la UE, y, sobre todo, los salarios de los docentes son superiores, en términos absolutos, a los de la media de la UE. Entonces, ¿por qué nuestros alumnos obtienen resultados por debajo de la media europea?

Llega, pues, el momento de adentrarnos en las causas, el terreno que casi nunca se pisa. Nadie duda de la potencialidad intelectual de nuestros alumnos, que será similar a la de otros países. No cabe achacar a inferioridad intelectual (a menos que se pruebe fehacientemente, algo que no se ha hecho hasta ahora) de la media de nuestros alumnos respecto a determinados países, sino a otra serie de factores sociales y educativos que provocan un menor desarrollo de las capacidades de nuestros alumnos en relación a los de la mayoría de países de la UE. Se arguye con frecuencia, y tienen razón los que lo argumentan, que venimos de una situación educativa muy deficitaria y que la evolución desde hace 40 o 20 años es muy significativa en términos positivos, al menos cuantitativos. Pero no puede vivirse de los logros del pasado, y la verdad es que desde los últimos 10 años hasta ahora, no se ve evolución en las estadísticas, ya parece agotado el cupo de mejora.

Lógicamente en nuestros colegios e institutos hay alumnos buenos y brillantes, ¡faltaría más! No se plantea un escenario de bajos resultados generalizados, sino un panorama medio que es inferior a lo deseado y a la media de otros países similares. Y para mejorar esos resultados hay que saber por qué causas se producen, qué factores limitan o impiden que sean mejores, para así superar los obstáculos y poder mejorar los rendimientos académicos. Un apunte general que avanzo para luego ir desarrollando: **se trata de una cuestión de falta de incentivos**, los agentes educativos, desde el alumno al responsable político, pasando por los padres y los profesores, se mueven en un entorno carente de motivación, con pocos incentivos para dar un vuelco, en positivo, a la situación actual. Expliquémoslo:

- Los alumnos tienen poca motivación para el estudio, para el esfuerzo que supone el aprendizaje y las tareas escolares. Los modelos sociales, familiares y profesionales no le mueven a la apreciación del ambiente escolar ni a la inclinación al estudio .
- Los padres, en bastantes casos, evaden su responsabilidad. Tienen que empeñarse en que progresen escolarmente, prestar dedicación a la educación de sus hijos, no ser tan permisivos y valorar darle buenos ejemplos; pero es un esfuerzo, en muchos casos, no gratificante y acaban abandonando la tarea educativa y la colaboración con el colegio.
- Los profesores, sin reconocimiento profesional ni posibilidades de progreso en algo similar a una carrera docente con complementos económicos por buen desempeño de su labor, terminan siendo acomodaticios, cumpliendo a niveles básicos, salvo, afortunadamente, un buen puñado de auténticos profesionales.
- Se carece de un plan de trabajo docente claro y bien conocido. Los proyectos curriculares, ahora programaciones didácticas, los criterios de evaluación, las

competencias básicas, las adaptaciones curriculares... se manejan en los centros como el traje invisible del emperador: todos dicen que está ahí, pero nadie (bueno, casi nadie) lo utiliza. Suele reducirse todo... al libro de texto.

- Mala organización de los recursos humanos. Desde la figura del director, que sigue siendo, mayoritariamente, un delegado del claustro, a la gestión de sustituciones y a las funciones de la Inspección, no parece obedecer a un objetivo de eficiencia de la institución escolar. Como saben muy bien todos los docentes con cierta antigüedad, determina más el clima del centro, para todo el curso, la asignación de tutorías, grupos y hasta aulas o espacios que se hace al inicio del curso, que el debate sobre programas, proyectos, innovaciones o medidas didácticas. Los incentivos verdaderos radican en, aunque sean legítimas, comodidades o preferencias personales. Si el equipo directivo no “satisface” adecuadamente las pretensiones de tutorías, grupos, horarios o clases, respetando la antigüedad y tradición del centro, lo demás puede importar poco, ya no tendrá a todos tirando del carro en la misma dirección. Y qué decir de la falta de estabilidad del profesorado en muchos centros, quizás los más necesitados de mejora; parece una situación ignorada por las autoridades educativas, pese a que año tras año, cuando se consigue formar un adecuado grupo de trabajo, los proyectos se desintegran por la movilidad del 40, 50 o 60% de la plantilla del centro.

Todo esto necesita ampliarse y detallarse y lo haremos en las medidas de ruptura de esquemas que propongo en los siguientes apartados. De la misma forma que casi todo aficionado o entendido de fútbol juega a seleccionador, proponiendo su alineación y las tácticas o estrategias que deben emplearse para ganar el partido (por cierto, en fútbol, a diferencia de Educación, sí somos punteros: en los últimos cuatro años estamos en el primer lugar del ranking de la FIFA), yo voy a jugar a Ministro de Educación, sugiriendo las medidas que deben tomarse para mejorar la educación en España, medidas algo revolucionarias, porque implican salir del ineficiente Óptimo de Pareto en el que estamos, es decir, rompiendo esquemas de funcionamiento anclados en la mediocridad, que impiden un mejor rendimiento académico de nuestros alumnos.

Lógicamente, lo que va a aprobarse en breve es la LOMCE, la Ley del Ministro Wert, quedando en vano juego cuanto aquí propongo. Con su mayoría absoluta, el partido en el gobierno puede imponer su propia visión de los problemas y de las soluciones, atendiendo sólo a sus asesores, debiéndose sólo a quienes quiere agradar. Con ello, lo más probable es que no cambie nada, que no mejoren los resultados, porque las medidas que incluye el anteproyecto, dejando aparte las formulaciones de objetivos, que son convenientes, apenas aportan valor a la educación que actualmente se imparte. Como ejemplos una breve reseña:

- Eliminar los ciclos en Educación Primaria y desdoblar el área de Conocimiento del Medio Físico y Natural en dos áreas separadas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, va contra el principio de la globalización en las edades tempranas.
- Segregar ya en tercero de Educación Secundaria Obligatoria ejerce un efecto negativo en los alumnos asignados a niveles más bajos y aumenta las inequidades sin elevar el rendimiento promedio (Informe Equidad e Igualdad. OCDE).
- Establecer una pseudo Formación Profesional adelantada (15 años, después de 2º de ESO si media una repetición de curso) que ni siquiera permite el acceso directo a los ciclos formativos de Grado Medio, más que una salida para alumnos desmotivados puede ser una devaluación de la Formación Profesional, asociándola al estudiante fracasado, algo que había mejorado la nueva F.P. de la LOGSE al instaurar los ciclos formativos, terminando con el desprestigio anterior.
- Implantar pruebas externas con consecuencias académicas puede acentuar el cuello de botella que actualmente tenemos en los graduados en ESO. Bien está la prueba externa que homologue e informe sobre la marcha comparativa de los rendimientos escolares, pero que haga de tapón para la promoción a la siguiente etapa, no parece justificado ni oportuno.
- Establecer y dar a conocer públicamente clasificaciones o rankings de centros es muy delicado, y puede ser injusto para los centros con desventaja en recursos, instalaciones, localización o entornos sociales desfavorecidos. La experiencia muestra que nunca se valoran y mucho menos se compensan, en la práctica, estas desventajas, y en un régimen funcional donde es posible una gran movilidad del profesorado, se condena a la perpetuación a los centros de bajos resultados, que sufrirán la pérdida de los alumnos con padres preocupados.

Sin embargo, las medidas que sugiero producirían, en mi opinión, una mejora de los resultados escolares en todos los centros, sencillamente porque significaría un mejor ambiente educativo y un mejor funcionamiento de los centros. Aunque voy a tocar varios aspectos, reservo el último capítulo para el papel de la Inspección, no sólo por lo que me toca profesionalmente, sino porque considero que la Inspección es el elemento que cierra el círculo, el que da sentido a todo el conglomerado, como tendremos ocasión de ver en su momento.

Dos raíces sostendrán las medidas que propongo: por una parte el **carnet por puntos**, y por otra la **ITV** (Inspección Técnica de Vehículos), que como conceptos sugiero aplicar a la Educación. El primero porque ha demostrado que tras tanta moralina y buenos consejos sobre la gravedad y coste de los accidentes de tráfico, sin mejorar el comportamiento de los conductores, la introducción del carnet por puntos sí lo ha hecho. Respecto a la ITV, después de haberla pasado un vehículo, es objetivamente segura su condición, se queda uno tranquilo, respecto a elementos básicos de la conducción: frenos, dirección, emisiones de gases, luces, etc.

ROMPIENDO ESQUEMAS 1

LA BASE DE TODO: CONSIDERACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Hay que empezar por lo primordial. En los años 50 y 60 muchos padres y madres, semianalfabetos, se propusieron que sus hijos llegaran más allá de donde ellos habían quedado. Las posibilidades económicas no eran boyantes, las becas no alcanzaban como hoy, muchos alumnos debían estudiar el bachillerato en sus pueblos, con maestros como profesores particulares e ir a examinarse por libre a la capital o al pueblo cabecera. Todas las dificultades pudieron superarse porque los padres y madres estaban empeñados en que sus hijos estudiaran, valoraban mucho la preparación y titulación académica de sus hijos y, por supuesto, respetaban, casi veneraban, la labor del maestro o profesor, respeto que inculcaban en sus hijos.

Esa consideración de los padres, de la sociedad, hacia la Educación y los profesores, está hoy presente en muchos países, orientales, nórdicos, de Hispanoamérica y de África. Los niños coreanos, japoneses, finlandeses, bolivianos o marroquíes, acuden a la escuela con el respeto y el valor a los estudios inculcado por sus padres, que en la medida de sus posibilidades los apoyarán para que progresen en sus tareas, reafirmando los mensajes del profesor. En España, eso se ha perdido en buena parte, ya que al romper con la estructura autoritaria de la vieja escuela se malograron también los valores de la ascendencia educativa y del profesor, su consideración social y el respeto hacia su labor educativa. Tampoco han ayudado los modelos de éxito fácil que comenzaron a despuntar (Operación Triunfo, tertulianos y protagonistas de programas basura) junto a fugaces posibilidades laborales bien remuneradas sin exigencia de formación académica, y que han confundido a muchos padres y a muchos alumnos adolescentes, que buscan en otra órbita distinta al sistema educativo su salida vital a un futuro como adulto.

Todo esto de la consideración social de la escuela y del maestro tiene mucha importancia, porque los elementos determinantes del rendimiento escolar son, en gran medida, ajenos al sistema educativo. Podemos decir que el sistema educativo mantiene o reproduce las desigualdades socioeconómicas, si bien deja cierto margen de maniobra para la movilidad de clase en el caso de alumnos particularmente brillantes o de familias especialmente preocupadas por la educación de sus hijos. En la política educativa subyacen muy buenos propósitos, pero los alumnos que abandonan prematuramente, y los repetidores, pertenecen a las familias de renta más baja o que no apoyan suficientemente el aprendizaje de sus hijos. Éstos tienen diferencias de partida, en el kilómetro cero: niños a los que se les ha inculcado el amor por la lectura y el conocimiento, con padres que los acompañarán en sus estudios y velarán para que adquieran la mejor formación, frente a otros niños cuyos padres apenas soportan o descalifican el trabajo escolar y a los maestros, no van a

preocuparse por sus éxitos o fracasos, son permisivos y no valoran la formación educativa. Claramente, los primeros alumnos avanzarán mucho mejor en la escuela que los del segundo grupo, que terminarán como absentistas o como objetores escolares.

Se ha señalado como una finalidad de la Educación la de eliminar las diferencias sociales, lo cual es un muy buen propósito y que se puede lograr **si el alumno y su familia son permeables a la educación**, algo que no siempre, como hemos dicho antes al analizar las diferencias de partida en los alumnos, podemos dar por supuesto. Los valores de la educación no llegan a actuar si el entorno familiar y social no predispone para ello, por eso **es previo a la actuación escolar**, lograr una consideración, actitudes y valoración positivas hacia la escuela, sus tareas, los profesores y las evaluaciones y titulaciones que otorga.

Ese objetivo supera el papel de la escuela, es tarea social, de toda la sociedad. El profesor no puede actuar si el alumno es absentista y no acude al centro, y no importará su actuación si el ánimo del alumno es totalmente negativo hacia el trabajo escolar y se encuentra respaldado por sus padres. Pero para incrementar la consideración social de la educación y del papel de los educadores, no son suficientes las buenas palabras, la moralina, las alabanzas a la figura del maestro, etc. ¿Qué hacer, entonces? Decíamos que detrás de todo subyace la falta de incentivos, de jerarquía de valores, como demostraría el hecho de que los padres no reparen en gastos de aparatos para el ocio, la consola para el hijo, o el abono al estadio de fútbol desde que el niño es pequeño, pero, protesta airado ante los gastos que puede ocasionarle la escolarización de su hijo, libros y material escolar.

Para revertir esta situación y poner en su sitio la responsabilidad de los padres, propongo instaurar un **carnet por puntos** sobre el cumplimiento de sus deberes como padre y madre. Ante las ausencias injustificadas del alumno, las citas del tutor no atendidas, los compromisos educativos o de convivencia suscritos y no cumplidos, la desatención de materiales que debe aportar el alumno, en fin, de todo lo que suponga serios incumplimientos del deber inherente a la patria potestad en cuanto al derecho a la educación de su hijo, se le iría avisando y perdiendo puntos, para llegado el caso extremo ser sancionados con pérdidas de bonificaciones en servicios escolares, desgravaciones y deducciones fiscales, incluyendo las que corresponden a la deducción por hijo en el IRPF, aumento del tipo impositivo o imposición de multas proporcionadas una vez perdido el carnet por puntos.

¿Esto podría ser posible? Por qué no, si es necesario. Ya se ha avanzado mucho con medidas de reconocimiento y salvaguarda jurídica de los profesores, prestando asistencia jurídica y considerando como atentado contra funcionario público las agresiones que estos puedan sufrir en el desempeño de sus funciones, pero esto es válido y conveniente para casos extremos, donde algunos juicios rápidos han logrado ejemplarizar con sentencias de pena de cárcel para padres agresores.

Lo que aquí se propone, establecer un carnet por puntos sobre el cumplimiento de los deberes que como padres y madres corresponden en la tutela educativa y en la guía y tutorización de la formación de sus hijos, ejerciendo el seguimiento y colaborando con la actuación del centro educativo, es para reforzar la labor más constante que corresponde a los padres, y no para conflictos violentos que ya tienen otro tratamiento. Cuando hay dejaciones de esas obligaciones paternas, detectadas por el centro escolar, avisadas y no subsanadas, se comunicará la pérdida de puntos por el incumplimiento tipificado que corresponda, comprobado y visado por la Inspección de Educación. Si continúan las dejaciones y abandono de deberes paternos, una vez se pierdan todos los puntos, empezarán las medidas coercitivas: pérdida de bonificaciones en servicios escolares, de desgravaciones y deducciones fiscales y como último extremo aumento de los tipos impositivos en IRPF o multas económicas.

Lógicamente, el establecimiento de este carnet por puntos (puede llamarse de otra forma si se quiere evitar la acepción de instrumento sancionador: pongamos cartilla de deberes paternos, por ejemplo) debe hacerse con las suficientes garantías: las faltas o incumplimientos estarían tipificados, serían de pública difusión y las comunicaciones las haría la Dirección del Centro, necesitando el aval del Inspector o Inspectora de referencia. Una vez agotados los puntos, para que surtan efectos las medidas sancionadoras o de pérdidas de deducciones fiscales, se requeriría también el visado de la Jefatura de Inspección.

¿Qué político llevaría adelante una medida de estas? Pues, no es esa la cuestión, sino la siguiente: ante la situación actual de baja consideración social de la educación y de los educadores y de poco respaldo de los padres hacia la labor docente ante sus propios hijos, ¿no debe actuarse por el bien de la propia formación de los alumnos y, por tanto, de la mejora de los resultados escolares que obtienen? Pues, eso. No es utopía, sólo rompe los esquemas, la inercia y las quejas sin acción, y establece el necesario incentivo para generar la preocupación y dedicación de los padres para que la educación sea algo primordial para sus hijos.

ROMPIENDO ESQUEMAS 2

ALUMNOS, MOTIVACIÓN POR DOBLE VÍA

Ante lo que dice Andreas Schleicher, director del Informe PISA: *La falta de motivación por parte de los estudiantes es la consecuencia y no la causa del problema*, estoy de acuerdo a medias. La motivación consta de predisposición, algo anterior a la actividad en sí misma, una expectativa positiva de lo que va a encontrarse, que se alimenta o reafirma con el desarrollo de la propia actividad. Por tanto, hay dos partes necesarias en la motivación de un alumno: una primera de disposición que se le ha creado familiarmente o por su entorno social, de amigos, etc. y otra de atractivo de la actividad que mantiene la atención y facilita la realización de tareas porque el interés se ha despertado. Si además se alcanzan logros, se va progresando y se le premian los aciertos, la satisfacción es doble y el alumno seguirá motivado.

El primer elemento, la predisposición, lo hemos tratado en el apartado anterior sobre la consideración social de la Educación: si los padres valoran e inculcan en sus hijos la importancia de la formación escolar, el respeto a los profesores y los ayudan en las tareas diarias, tendremos al alumno sentado en clase en las debidas condiciones. La otra parte, mantener la motivación, hacer atractivo el trabajo escolar y establecer un buen ambiente en el centro, incluido el clima de relaciones profesores-alumnos y entre alumnos, corresponde al centro en su conjunto, con mayor responsabilidad de cada profesor respecto a los alumnos que tutoriza o a los que imparte clases.

Como hemos dicho antes, si el alumno es absentista y no acude a clases, poco puede hacer el profesor, de la misma forma que si su actitud es completamente cerrada para aprovechar lo que se le enseña. Entonces debe operar el carnet por puntos de los padres, y no sólo para eliminar formalmente el absentismo. Desgraciadamente hay casos de niños de 9 años que tienen televisión en su habitación y se quedan viéndola hasta las tantas, o de 12 años que no tienen límites para las horas de Internet, las redes sociales y el WhatsApp. Y no es raro, en esos casos, que los padres y madres confiesen al profesor tutor que ellos no pueden con sus hijos, que no hay forma de que haga las tareas o se levante a su hora para ir a clase,... responsabilidad de los padres eludida por demasiada permisividad cuando el niño debía aprender reglas de convivencia. Por eso, el carnet por puntos para los padres, porque serlo conlleva responsabilidades. En otro caso,... ¿qué futuro les espera a esos niños que apenas a los 10 años ya no respetan ni a sus padres?

Por otra parte, no siempre en los centros, en las aulas, se desarrolla una enseñanza activa, interesante para los alumnos, con actividades variadas y conectada con los contextos y motivaciones de los alumnos. Enganchar a los desmotivados y mantener el interés por lo que se aprende, es labor del centro educativo y de cada uno de los profesores, que deben tener muy presente el espíritu que conlleva toda

enseñanza: tratar de sorprender al alumno, captar su atención y que tenga que esforzarse mentalmente, para así asimilar los aprendizajes. Esto, que corresponde al profesor, lo veremos en su particular carnet por puntos, ahora al referirnos al alumnado, a los incentivos que debe tener, no debe bastar con la aplicación correctora de las medidas del plan de convivencia (especie de carnet por puntos para la disciplina: un parte, a los tres partes, amonestación, luego imposición de correcciones, suspensión de asistencia al centro, etc.) sino que debe completarse con un catálogo de reconocimientos de esfuerzos y logros.

Antes vimos la gran diferencia en alumnos excelentes entre España y la media de la UE: en PIRLS y TIMMS era del 4% en España y del 10% en la UE, mientras en las pruebas PISA era del 3% en España y del 8% de media en la UE. Una parte de la diferencia podría explicarse por la ausencia de trabajo en competencias básicas (que es lo que se mide en esas pruebas) en las escuelas españolas, en las que todavía la enseñanza estaría más orientada hacia el “saber” que a la aplicación del saber, el “saber hacer”. Pero otra parte de la diferencia quizás radique en el poco aprecio de los adolescentes hacia los resultados brillantes, la marca negativa de “empollón” que en muchos ambientes se coloca a quien destaca por su rendimiento. Seguro que ha ayudado la práctica de escoger como ayudante “chivato” a los mejores alumnos de clase cuando el profesor salía del aula. ¡Mala praxis! La cuestión es que ahora hay que revertir esa desvalorización hacia la tentativa de ser el mejor, o de los mejores.

Por eso la propuesta de carnet por puntos para los alumnos debe reunir las dos caras de la moneda: las medidas correctoras del plan de convivencia y mantenimiento de la disciplina, por un lado, y por otro, los reconocimientos y premios por el esfuerzo, la dedicación y los logros, sirviendo incluso para borrar y equilibrar algunas faltas de convivencia (leves) con logros de buenos resultados o con pruebas de esfuerzo en tareas, estudio u otras realizaciones escolares. Debe ser importante realzar, ante las familias, los propios alumnos y toda la comunidad educativa, a los alumnos que se esfuerzan, a los que obtienen buenos resultados, y también a los que participan en crear buen ambiente (alumnos ayudantes, mentores, que participan en acogidas de los nuevos alumnos, mediadores, etc.). Para que este objetivo esté claro para los profesores debe existir en el centro un catálogo de medidas de valorización y reconocimiento, desde la mención honorífica, los diplomas, la participación en actividades seleccionadas, el indulto hacia algunas faltas leves, etc., pero dejando bien claro que no sólo se positivará el logro (mejores resultados) sino también el esfuerzo, la actitud positiva, la dedicación y realización de las tareas, la participación en actividades mediadoras, de mejora del centro, etc. Estas medidas, en positivo, junto a las correcciones contenidas en el plan de convivencia, constituirán el carnet por puntos que debe regular las conductas y valores de los alumnos, debiendo ser importante para todos los profesores tener siempre presente y aplicar continuamente las medidas de dicho doble carnet por puntos.

En este apartado tocaremos en realidad tres elementos diferentes: la formación inicial del profesorado, la selección o proceso selectivo para convertirse en profesores del sistema público educativo, y la formación permanente del profesorado, que es la actualización y modernización de quienes ya ingresaron en la función docente. La llave esencial es la selección, ya que en función de lo que se exija en el proceso selectivo se adaptará la formación inicial a esos requerimientos: si la selección se enfoca hacia temas pedagógicos, éstos tendrán más peso en la preparación de quienes se presenten a la oposición, claro está.

FORMACIÓN INICIAL.-

Para empezar hay grandes diferencias entre la preparación de un maestro y un profesor de Secundaria, Formación Profesional, Música, Escuela Oficial de Idiomas o Artes Plásticas y Diseño. Un maestro pasa la mayor parte de sus estudios (Grado) con temas de pedagogía, didáctica, psicología evolutiva, programación, metodología, evaluación, etc., desarrollando prácticas como parte de la propia carrera. Sin embargo, para las otras etapas un profesor ha estudiado su materia específica (Biología, Filología, Historia, Música,...) y sólo posteriormente, en el máster que se le requiere para poder ejercer la docencia, se acerca a temas de pedagogía y didáctica, en un programa que, hasta ahora, no satisface ni logra los objetivos pretendidos. Una corta fase de prácticas tampoco compensa aquí el desconocimiento de la mayor parte de los que logran este Máster que habilita para la docencia, ingresando en la profesión sin poseer las competencias necesarias para la enseñanza.

Como pondremos énfasis en la selección del profesorado, que es la que condiciona la formación inicial, no entraremos con detalle en cómo debe ser la preparación universitaria de los futuros profesores, más allá de recomendar que deben tenerse presente las competencias que se requieren en un docente, para que gire en torno a ellas el Grado de Magisterio y el máster en Profesorado de Secundaria, éste último con la intensidad y extensión que se requiera, abandonando la tradición de “cursillo” de poca monta. En todo caso, la formación inicial debe contemplar dos facetas hoy imprescindibles para todo profesor: el conocimiento de una lengua extranjera hasta un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, y una capacitación en Tecnologías de la Información y Comunicación acreditada por alguna certificación o diploma oficial, que manifieste la habilitación para el manejo de las nuevas tecnologías. Tendremos ocasión de concretar más estos extremos en el siguiente apartado de Selección del profesorado.

SELECCIÓN DEL PROFESORADO.-

El sistema de ingreso en la función pública docente será el de concurso-oposición convocado por las respectivas Administraciones educativas, dice la Disposición adicional duodécima de la LOE. Continúa diciendo: Asimismo, existirá una fase de prácticas, que podrá incluir cursos de formación, y constituirá parte del proceso selectivo. Y, ¿qué dice de la fase de prácticas? Nada más que lo que antes he reseñado. ¿No debe encomendársele a dicha fase de prácticas la valoración de la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente? Pues, eso mismo, literalmente, lo recoge para... la fase de oposición, pero, como he dicho antes, ni eso ni parecido para la fase de prácticas. Comienza así el despropósito del proceso selectivo para la función docente. Sigamos.

En el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso en los cuerpos docentes, en su artículo 30 referido a la fase de prácticas, sólo dice que “tendrá por objeto comprobar la aptitud para la docencia de los aspirantes seleccionados”, nada de “dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente” que dejaba para la fase de oposición. ¿No sería más lógico que se comprobara ese dominio de técnicas en el transcurso de la supervisión de la fase de prácticas? Sigamos: dice ese artículo 30 que se comprobará la aptitud para la docencia de los aspirantes **seleccionados**, repito, de los **aspirantes seleccionados**, o sea que ya se ha llevado a cabo lo esencial, seleccionar, ¿entonces?

Como lo evidente parece que no se muestra claramente para nuestros políticos, seamos elementales, como haríamos con alumnos de primaria: el proceso selectivo consta de tres fases, oposición, para comprobar los conocimientos específicos de la especialidad, concurso, para valorar méritos académicos y profesionales, y prácticas para evaluar la aptitud para la docencia. ¿A cuál se le da más importancia? En la primera se puntúa cuantitativamente, muy clarito, con números del 1 al 10, premiando a quienes demuestren más y mejores conocimientos teóricos; en la fase de concurso se aplican determinados baremos, generalmente también hasta un máximo de 10 puntos, todo cuantitativo y con decimales, de forma que más títulos, cursos, experiencia o publicaciones tienen aquí su reconocimiento, si bien a la hora de sumarse a la fase de oposición se aplica un coeficiente reductor, algo así como: $\text{nota de oposición} \times 2/3 + \text{nota de concurso} \times 1/3$.

Vamos ahora a la fase de prácticas, ¿no debería ser la más importante? Es la que va a contrastar la aptitud para la docencia, o más específicamente, si el aspirante posee las capacidades personales y la competencia profesional necesarias para liderar la dinámica del aula que requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos aspectos son los **distintivos de un profesor**, por encima de la posesión de muchos conocimientos, cuya adquisición ya demostró al ir aprobando y titulando en la universidad; entonces, ¿por qué el aspirante casi mediocre en aptitudes pedagógicas (suficientes para un “apto” en la fase de prácticas) puede ir muy por delante en la lista de aprobados que otro verdadero maestro/profesor vocacional y didáctico, al

que habría que darle un 9 o un 10 en la fase de prácticas, pero que sólo se le puede dar, el máximo “apto” que establece la normativa? Sólo porque el otro tuviera más años de experiencia o más notas en la prueba sobre conocimientos teóricos de su especialidad, estará por delante de los aspirantes más capacitados para la docencia. La cuestión es que esto no sólo no es justo para los opositores, sino que es seriamente ineficiente para el sistema: no se seleccionan a los más aptos para la docencia.

Así que, consideraciones y propuesta de mejora: la consideración debería estar tan clara como lo está para las empresas privadas: no necesitamos examinar de su materia a aquellos que ya poseen un título universitario que acredita su superación. Las entrevistas de selección profesional lo son para otros aspectos, propios de la aplicación práctica y en equipo de los conocimientos, no sobre los propios conocimientos del título poseído. La selección debe marcar como requisitos los títulos específicos (así como la acreditación del nivel B2 de una lengua extranjera y de la capacitación en TIC) y tener en cuenta la nota media del expediente, claro, pero ya no volver a examinar sobre esos conocimientos.

Mi propuesta sobre el proceso selectivo para el ingreso en la función pública docente es la siguiente:

- Requisitos: título universitario específico y equivalentes, diploma de nivel B2 en una lengua extranjera, diploma o acreditación de capacitación en las TIC (bien por certificación de créditos durante la carrera universitaria, bien por superación de una prueba específica sobre su dominio en instituciones oficiales, título de Técnico en Informática, etc.), máster en profesorado para secundaria.
- Fase de oposición sobre temas de competencias docentes: pedagogía, didáctica, psicología evolutiva, metodología, técnicas de programación, evaluación, organización escolar, coordinación trabajo en equipo, etc. **NO SE VUELVE A EXAMINAR SOBRE CONTENIDOS DE LA ESPECIALIDAD, DE LA QUE SE HA EXIGIDO TÍTULO UNIVERSITARIO.**
- Fase de concurso, en la que se valoren los méritos del aspirante: nota media del expediente académico, posesión del doctorado, experiencia docente, cursos de formación incluidos en el baremo, publicaciones relacionadas, etc.
- Después de estas dos fases, sin aplicar los límites de plazas convocadas, los que superen los mínimos establecidos en las dos fases (un cinco en cada una de ellas) pasarían a la **fase de prácticas**, en la cual se valorará a los aspirantes con una nota de 1 a 10, declarando seleccionados, al final, sólo al número de aspirantes correspondiente al número de plazas convocadas.

De esta forma, tan fundamental como escribir o dar un buen tema teórico en la fase de oposición, será el demostrar en la fase de prácticas que, prácticamente, se poseen las técnicas y aptitudes propias de la docencia, con una gradación marcada por las notas de 5 a 10, influyendo al final las notas, los méritos y la aptitud y actitud que se demuestra en un período más extenso, de un curso como profesor en prácticas en un aula real, no teórica.

FORMACIÓN PERMANENTE.-

Este es un aspecto actualmente desangelado, por decirlo finamente, donde se invierte mucho dinero pero sin fines claros y con resultados ineficientes.

Antes de revisar la situación actual recordemos lo que antes se ha propuesto: la selección debe basarse en los contenidos y prácticas de competencia docente, donde los requisitos previos ya suponen que los aspirantes poseen el nivel B2 de una lengua extranjera y una capacitación en TIC suficiente para un buen manejo de las PDI, una básica edición de vídeo, ejecución de programas informáticos y familiarizado con los recurso de Internet y redes sociales. Los que cumplan estos requisitos y accedan al cuerpo de funcionarios docentes correspondiente ya tendrán acotadas las necesidades de formación que, no obstante, irán surgiendo como adaptación a las nuevas técnicas y conocimientos necesarios para una docencia puesta al día.

Veamos ahora en qué consiste el sistema de formación del profesorado en ejercicio que se sigue actualmente (con diferencias entre CC.AA.). En esencia, la base la constituyen unos Centros del Profesorado, al que pertenecen, como asesores, un grupo de profesores, y que disponen de una serie de recursos, materiales y económicos para dar cauce a la formación permanente de los profesores. Estos asesores cumplen en realidad un papel de gestores de cursos de formación, de facilitación de ponentes o de materiales e información para otra modalidad de formación muy recomendada en este sistema: la formación en centro, donde un grupo de profesores del centro constituyen un grupo de trabajo para elaboración de proyectos, documentos o autoformación.

El primer síntoma de desajuste lo da el papel “asesor”: los asesores de un CEP (Centro del Profesorado) se asignan como referentes a una serie de centros de localidad o distrito, de forma que si el profesor asesor proviene de Infantil o Secundaria pasará a ser asesor de niveles donde nunca ha estado, que no conoce de nada. ¿De qué va a asesorar un maestro de Primaria a los profesores de Formación Profesional de un Instituto? ¿Y un profesor de Secundaria en una escuela de Infantil? La tarea que desarrolle, cualquiera que sea, no será de “asesor”.

El siguiente elemento desajustado es la detección de necesidades de formación y su consecuente desarrollo de actividades de formación. Normalmente son los profesores los que manifiestan sus intereses (sean o no necesidades), recogidas por los asesores, y éstos pondrán en marcha los cursos que reúnan suficiente demanda y se ajusten a una serie de líneas determinadas por la autoridad educativa, con posibilidades abiertas, sobre todo para la formación en centro. El carácter voluntario de la formación permanente (sólo se exigen una serie de horas para percibir el complemento económico de los sexenios que se van cumpliendo) lleva a que si el docente lo cree conveniente toma parte en los cursos o formación en centro, si no quiere, pasa de ello. Y se apunta a la actividad formativa que mejor le parezca, tenga que ver con su trabajo docente o no, aunque sea algo totalmente complementario o simple motivo de curiosidad (hay títulos de cursos muy pintorescos)

Seguimos con los muelles sueltos en los cursos y grupos de trabajo: ¿qué contenido tienen, me refiero a, qué se desarrolla bajo un título concreto? Para aclarar lo que quiero decir, sucede que buena parte del profesorado ha asistido a cursos sobre competencias básicas, y salvo cuáles son las 8 competencias y que están de moda, ya no hay puntos comunes en lo que han recibido, resultando sobre todo confusión. ¿Evaluar las CC.BB.? ¿Integrar las CC.BB. en el currículo? Han recibido cientos o miles de cursos sobre esos temas, sin que nadie sepa llevar a cabo tales hazañas. El asesor ha recabado a un ponente, el cual explica dicho tema como mejor le parece (a veces tan poco clarificador que no añade valor alguno), mientras que en otra localidad otro ponente desarrolla el mismo tema de forma totalmente diferente. Como poco, podemos decir que, al ser los ponentes más teóricos que profesores no universitarios en ejercicio, los contenidos no tienen mucho que ver con el desarrollo de la práctica docente real en el aula. Es decir, por concluir, lo que se da en esos cursos, no responde ni a contenidos homologados ni a estrategias de aplicación real en el aula, variando mucho de unos a otros, sin validación, con errores de bulto a veces, difundiendo prácticas no ortodoxas o contradictorias con la normativa.

Todavía hay algo más de carácter llamativo en las actuales actividades formativas: el único criterio de evaluación del curso va a ser la asistencia y un cuestionario anónimo que se cumplimenta al final. No es forma de valorar el provecho obtenido, ya que se fía todo a la autoevaluación o parecer sobre cuestiones generales del curso. No hay prueba final alguna ni aplicación de lo aprendido, basta con asistir un determinado porcentaje de horas, aunque la mente estuviera muy lejos de allí. Y una vez concluida la actividad formativa, cada uno decide libremente si lo allí recibido lo aplica en su práctica docente o no, no hay control sobre la introducción de lo aprendido, sobre la mejora que va a suponer ese coste en el curso de formación. Todo se fía al ¡creced y multiplicaos! (que aquí sería ¡venid a cursos y todo mejorará!, tengamos fe).

Con lo hasta aquí dicho ya resultará claro para el lector que hay que romper estos esquemas: asesores que son en realidad organizadores o gestores, necesidades formativas que se fían a las preferencias de los profesores (¿pasaría eso con los trabajadores de una empresa privada?), cursos que se realizan de forma voluntaria, pero cuyo contenido se desarrolla sin homologación o validación alguna, que se evalúa su aprovechamiento por la simple asistencia, y que se le saca partido o aplicación según cada cual quiera. No parece un buen sistema de formación permanente, ¿verdad?

La propuesta que realizo para la formación permanente del profesorado tiene que ver con los incentivos que desarrollaré en el siguiente capítulo, donde hablaremos sobre la carrera docente o sistema de progreso por sexenios para el desarrollo profesional de los funcionarios docentes. En consonancia con los sexenios de ejercicio profesional todos los profesores deberán realizar un determinado número de créditos u horas de formación, de las cuales una parte mayoritaria vendrá fijada por la administración educativa, es decir, **se tratará de cursos homologados,**

con contenido fijado o validado por la consejería de educación correspondiente, en función de las necesidades, cambios educativos o adaptación a nuevas técnicas o métodos didácticos, de evaluación etc.

Con ese porcentaje de cursos validados que debe realizar todo profesor a lo largo del sexenio (si se exigen 100 horas de formación, por ejemplo, sesenta serían de estos cursos homologados por la Administración educativa) se trataría de atender a las necesidades de la Administración, de tener profesores formados en los temas de esos cursos homologados, de que estén al día sobre lo que la Administración considera relevante y necesario. El 40 % restante se dejaría a la decisión de la Zona Educativa concreta, por una parte, y el resto (la mitad, es decir el 20 % final) a la propia decisión de cada profesor de entre la oferta de cursos o formación en centro de los CEP. También podrían aceptarse para este último 20% los cursos, debidamente reconocidos, de universidades o instituciones oficiales, que voluntariamente realicen los profesores con carácter individual.

Si los cursos son homologados, con contenidos validados, los ponentes han de ser contrastados por la propia Administración, no quedando a la ocurrencia del asesor de turno. Una vez publicados los temas de los cursos los interesados en ofertarse como ponentes podrán registrarse en la consejería o delegación provincial, en función del alcance del curso, acreditando méritos o referencias para llevar adelante ese curso. Un personal idóneo para desarrollar la mayoría de los cursos serán los inspectores, porque son los que conocen más a pié de obra las necesidades, situación y posibilidades de conectar con los profesores. Es un derroche que actualmente no se aproveche ese caudal de buenos formadores de la Inspección, porque además pueden llevar a cabo una mejor evaluación del aprovechamiento del curso y de la aplicación que luego se hace como mejora de la práctica docente.

Nos queda el asunto de los asesores, que se resuelve por etimología: los asesores tienen como misión principal asesorar, para lo cual tendrán un ámbito de actuación según la etapa para la que han sido seleccionados, de forma que el asesor de Educación Infantil atenderá a los centros de dicho nivel, para aclararle dudas, ayudarle en sus problemas de funcionamiento, de elaboración de documentos planificadores, de sugerencia de materiales didácticos, de facilitación de los materiales centralizados de que disponga el CEP, etc. Lo mismo para el asesor de Primaria, Secundaria, Formación Profesional, etc. Ser asesor significará que, mayormente, asesorarán, para lo cual han de ser docentes experimentados y destacados, y en menor instancia dedicarán otro tiempo para ciertas gestiones de los cursos o grupos de trabajo.

ROMPIENDO ESQUEMAS 4

UNA AUTÉNTICA CARRERA DOCENTE

En el desempeño profesional de un maestro o profesor apenas hay incentivos ni reconocimientos. Se comienza con mucha ilusión, pero lo que se comprueba con el tiempo es que sólo la antigüedad engorda la nómina, y que compañeros que cumplen lo justo cobran lo mismo al final de mes. De hecho, para progresar o ascender a tareas de mayor consideración no parece pesar el valor técnico, sino el político o relacional, porque a los cargos importantes se accede por libre designación, método que no responde al mérito, sino a la confianza o afinidad política.

No existe un programa o sistema de evaluación periódica del profesorado, de forma que un profesor, una vez aprobada la oposición, puede terminar su trayectoria profesional sin ninguna otra comprobación de su competencia, aunque hayan pasado 40 años de agitados cambios normativos, pedagógicos y metodológicos, incluyendo la revolución de las nuevas tecnologías. Puede que haya recibido unos cursos de formación, de temas a su gusto, según vimos en la sección anterior, lo justo para poder percibir los sexenios, pero la práctica docente sigue como siempre, porque lo nuevo es un invento de los pedagogos y de los desertores de la tiza...

Si no se premia el mérito, la dedicación, los logros medidos de forma técnica y objetiva (política aparte), todo el entusiasmo inicial va decayendo y, según reza un adagio de sala de profesores, “se empieza de buen maestro y se termina de maestro bueno” (aquí el “bueno” tiene el sentido de que no exige ni suspende mucho, es permisivo con los alumnos, no pone muchas tareas, es decir, se es acomodaticio). Para cargos directivos o de coordinación no se exige requisito ni calidad alguna (salvo para la dirección, aunque tampoco son muy significativos), llegando incluso a ser una carga que hay que cubrir por designación, porque no hay voluntarios para desempeñarlos. En definitiva, aunque un profesor trabaje al estilo de los años sesenta, si tiene antigüedad para evitar cargos y grupos más “complicados”, nadie se mete con él siempre que cumpla horarios y no genere escándalos, cobrando como el que más proyectos, innovaciones y dedicación aporte al centro.

Es claro que este esquema de valores hay que cambiarlo, que los incentivos deben estar siempre presentes, y que los méritos y el buen desempeño han de ser reconocidos y premiados. Para tutorizar a profesores en prácticas, o directores en prácticas, para formar parte de comisiones, para asistir a congresos territoriales, para formar grupos de interés para la Consejería, así como para los cargos de coordinación y directivos, no ha de valer el criterio de contactos políticos, sino el de competencia contrastada; ¿cómo? por evaluación de la función docente. Aquellos que pasen estas evaluaciones periódicas son los que avanzarán en consideración y complementos económicos, dejando ya a un lado tanto el “café para todos” como el criterio de afinidad política.

Con este sistema de evaluaciones periódicas se configuraría la carrera docente que propongo. El esquema es simple: para cada sexenio, además de una serie de horas de formación, se requiere valoración positiva en una evaluación de su práctica docente. Evaluación que lleva a cabo la Inspección, de acuerdo a un plan establecido, con criterios claros y valoración cuantitativa con expresión por categorías (inadecuada, aceptable, buena, excelente), que tendrá correspondencia con la cuantía de complementos (incorporando a los sexenios también las cuantías de los actuales trienios, que desaparecerían como tales), los puntos para concursos y la acreditación para el desempeño de cargos y tareas de mayor consideración.

Los profesores podrán solicitar voluntariamente la evaluación a partir del cuarto año del sexenio, siendo obligatoria el sexto año. Lo mismo para cada uno de los sexenios que vaya cumpliendo en su vida profesional: evaluación voluntaria en el cuarto o quinto año, de oficio cuando esté ya en el sexto. Si en la evaluación la valoración es “inadecuada” deberá repetir evaluación al año siguiente, así como realizar las modificaciones o adaptaciones que se le hayan comunicado como resultado de la evaluación. Una segunda evaluación negativa conllevaría una serie de requerimientos con sanciones disciplinarias en caso de incumplimiento, así como la no percepción de los complementos asociados al sexenio.

Para que sea una auténtica carrera docente, el desempeño de cargos de coordinación o directivos sólo será posible tras al menos una evaluación positiva de la función docente. Y el cargo de dirección tendrá, además, como requisito el haber desempeñado ya, durante al menos dos cursos, un cargo directivo. Por tanto, no habrá trienios (complementos económicos por el simple paso del tiempo), sino sexenios tras evaluación positiva, en cuantía asociada a la valoración recibida (aceptable, buena, excelente). Al modo de ITV, se revisará periódicamente la aptitud y desempeño de todo el profesorado, incluidos interinos, comprobando los aspectos básicos de la práctica docente, tomando las medidas que sean necesarias en caso de desajustes o inadaptaciones de la función docente.

Para garantizar la objetividad las evaluaciones de los profesores la realizarán dos inspectores, uno de los cuales será el de referencia del centro. La valoración otorgada se podrá recurrir, para lo cual el jefe del servicio provincial de Inspección designará a un tercer inspector o inspectora para que revise el proceso, con las actuaciones que considere convenientes y emita un informe complementario, de ratificación, o de modificación.

De esta forma, el progreso económico (percepción de complementos por sexenios con evaluación positiva) y el reconocimiento que proporcionan las buenas valoraciones, que serán tenidas en cuenta para concursos, otras tareas y cargos, se convertirán en los incentivos para que se intente desarrollar la función docente con la mejor dedicación e integrando las innovaciones, intentando mejorar continuamente, en una auténtica carrera docente.

Entre las diferencias que pueden observarse entre los centros concertados y los públicos, una que no es de las menores es la de la estabilidad de las plantillas del profesorado. En un centro concertado de 30 profesores, no cambian de un curso a otro más de dos o tres, mientras que en bastantes centros públicos de ese mismo número de profesores la movilidad puede oscilar entre el 30% y el 50% de la plantilla, a veces más. Dejando aparte las bajas por jubilaciones, los cambios de centro se producen principalmente por los concursos de traslado, las interinidades y otros destinos no definitivos, comisiones de servicio, provisionales, etc.

Este trasiego de profesores no es apropiado para un buen funcionamiento de los centros educativos, para la continuidad de proyectos, líneas de actuación e identificación con el contexto, padres de alumnos y alumnado. Para estancias cortas uno no se involucra en la mejora de las situaciones, sólo las sobrepasa lo mejor que puede. La responsabilidad de los resultados escolares se difumina si los departamentos o los equipos de ciclo no son los mismos de un año para otro, cambian las tutorías incluso sin terminar el ciclo, las propuestas de mejora de un curso se deben realizar en el curso siguiente por otros profesores que no las plantearon ni conocen sus razones, y todo ello con posibles cambios de equipos directivos, de coordinación docente, etc.

Para terminar con estas ineficiencias, hay que aumentar la estabilidad de las plantillas en los centros públicos, para lo que sugiero las siguientes medidas:

- Establecer un período mínimo de cuatro o cinco años, antes de poder tomar parte en un concurso de traslados tras haber obtenido nombramiento en un centro por concurso de traslados anterior.
- Reducir al máximo las plazas para destinos provisionales: interinidades, provisionales, comisiones de servicio. Y que puedan continuar en el mismo centro mientras no varíen las situaciones de partida.
- Los centros con características que propician el “desapego” de los profesores, sea por lejanía respecto a capitales o ciudades importantes, malas comunicaciones, pequeñas poblaciones rurales, barriadas marginales u otras condiciones objetivas de menor atractivo, se catalogarán como de “difícil desempeño”, adjudicándoseles una mayor puntuación para concursos y otros méritos (se multiplicará por un coeficiente de 1,1 a 1,9 en función de la valoración de las características de cada centro). Con esto la mayor permanencia obligatoria (cuatro o cinco años ahora) tendrá su compensación, que también podría ser de tipo económico.

ROMPIENDO ESQUEMAS 6

UN PLAN DE TRABAJO CLARO: LOS NIVELES CCD

Uno de los fracasos más estrepitosos en Educación lo constituyen los intentos de incorporación del sistema de programación por objetivos y evaluación por criterios de evaluación, procedente de las empresas industriales, donde era y es exitoso y por ello se ha querido importar a varios campos, entre ellos al educativo. En la organización empresarial el establecimiento de objetivos (producir a menor coste, ampliar los beneficios o las ventas, aumentar la cuota de mercado, llegar a otros segmentos de población, etc.) surge de modo natural, son realistas y concretos, fáciles de entender y de medir, por criterios de evaluación o indicadores de mercado carácter cuantitativo: coste del producto un 5% inferior al del año pasado, aumento de los beneficios un 6% respecto a los del último ejercicio, ventas superiores en un 10% en número de productos o en cuantía económica respecto al año pasado, incremento de la cuota de mercado provincial de nuestro producto en un 3% respecto al pasado ejercicio, etc., criterios de evaluación que permiten conocer la consecución de los objetivos propuestos cuando al final del ejercicio económico analizamos nuestras cifras o los datos de la estadística de producción de nuestros productos o sector económico.

La primera importación de ese sistema al campo educativo se produjo con la Ley General de Educación de 1970, estableciendo objetivos para la etapa que entonces se creaba, la EGB (Educación General Básica, obligatoria hasta los 14 años). El sistema antes imperante era el de los programas de las materias, relación o secuencias de contenidos correspondientes a cada curso, recogidos en libros de texto que indicaban al profesor cual era su plan de trabajo. Respondían al significado de la palabra asignatura, que viene de "asignado", trozo o parcela del saber de una materia científica que se hace corresponder a un curso de estudios concreto: Así, los números enteros, la regla de tres, las operaciones algebraicas y las ecuaciones de primer grado se estudiarían (estaban en el programa) de 2º de bachillerato, mientras que los polinomios, los sistemas de ecuaciones y los logaritmos constituirían el programa del tercer curso. Todo claro, en una progresión estudiada donde el papel preponderante pertenecía a los contenidos.

En ese sistema se evaluaban los contenidos, claro, con un fuerte componente memorístico, pero con una operativa fácil para el profesor: proponía, por ejemplo, un examen con cuatro preguntas teóricas, a un punto cada una, y tres problemas o cuestiones de mayor calado, a dos puntos cada uno, corrigiendo con bastante transparencia (fuera justo o no) y calificando numéricamente con una nota que sería la que indicaba los aprendizajes o progresos del alumno. Para los profesores ese sistema no implicaba dificultad alguna, tanto es así, ¡que es el que sobrevive de manera subrepticia en nuestras aulas de hoy día!

La LOGSE y la LOE han ido afinando el sistema, definiendo el currículo, con sus elementos, estableciendo las secuencias generales y recorriendo terminologías (de los objetivos operativos a los didácticos, específicos, generales de etapa, de área,...) y proponiendo un currículo general que debía adaptarse en cada centro, del cual cada profesor deduciría su programación de aula, con posibles adaptaciones curriculares para grupos o alumnos concretos. Además, con la LOE se incorpora un nuevo concepto para recoger el saber aplicado o “saber hacer”: las competencias básicas, cuya integración en el currículo constituye una complicada y titánica tarea según muestran los cursos de formación y publicaciones de cada Administración educativa, que no parecen haber cerrado todavía el tema, y cuyas propuestas adolecen de una elemental falta de realismo: suponer que el profesor tiene horas y horas para ir diseñando, en cada actividad, rúbricas de evaluación, de asignación de indicadores de las competencias básicas, de los criterios de evaluación de cada área o materia, la correspondencia con los contenidos, elaborando instrumentos de evaluación sobre la marcha..., y la dirección del grupo de alumnos y de sus aprendizajes, el control de sus actividades, la atención a sus consultas y demás, ¿cuándo se hace?

Precisamente, la cuestión del tiempo es uno de los obstáculos para que se imponga y generalice ese sistema de programación del centro (que supone trabajo en grupo para los profesores) y de programación de cada profesor (más trabajo personal), especialmente cuando no ha habido estabilidad de normativa y los proyectos ha habido que cambiarlos en cortos plazos, dando inseguridad sobre las realizaciones propias, adoptando o copiando otras para ahorrar tiempo (o porque no se sabía muy bien cómo elaborarlas), cayendo además en el cajón de “cuando venga el Inspector”, es decir, no eran referente del trabajo docente en las aulas, pero se tenían porque obligaba a ello la norma y el Inspector podía exigirlos.

El otro gran obstáculo, la dificultad casi insalvable por la que un sistema de programación por objetivos y evaluación por criterios de evaluación no consigue asentarse en el trabajo educativo tiene que ver con el carácter cuantitativo que exige dicho sistema, mientras que en Educación prima la naturaleza cualitativa. Es muy fácil medir si el indicador (criterio de evaluación) es “se ha incrementado la producción en 100 unidades mensuales”, estando el resultado libre de subjetividades. Por el contrario, si el indicador es “Capta el sentido de textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias, identificando ideas, opiniones y valores, tanto explícitos como implícitos y saca conclusiones”, el resultado de aplicar dicho criterio va a depender mucho de cada profesor, de su nivel de exigencia, de cómo interprete los logros o manifestaciones del alumno, etc. Subjetividad en buen grado.

Esto nos lleva al carácter de la evaluación. Hay que sustituir una **evaluación informal** (basada en impresiones personales) por una **evaluación formal** (basada en criterios), pero los criterios han de ser mayoritariamente cuantitativos, porque si predomina lo cualitativo, algo tan genérico como “expresarse oralmente en forma adecuada”, cada profesor seguirá valorando de forma subjetiva. Cuando un alumno obtiene una nota de 6 en una materia, en un centro determinado, ¿significa lo mismo

que la nota de 6 otorgada por otro profesor en otro centro o localidad? Es más, ¿sabemos qué es lo que sabe ese alumno de ese centro calificado con un 6? Por verlo fácilmente recurramos a las matemáticas: ese alumno que terminó 2º de ESO con un 6, ¿sabe o ha dado las ecuaciones de primer grado? Pues, puede que en ese centro dejaran las ecuaciones para el tercer curso, porque han dado mucha geometría y estadística, mientras que en otro centro el alumno del 6 maneja perfectamente las ecuaciones de primer grado y las aplica para resolver problemas. Y estamos dejando de lado los diferentes grados de exigencia, incluso estilos a la hora de evaluar, de cada profesor, que pueden exigir más saber memorístico o teoría, más aplicación a problemas o razonamiento, quedarse sólo en realización de trabajos, etc.

Valga todo lo anterior para concluir en lo que señalábamos como una de las causas del bajo rendimiento educativo en España: **ausencia de un plan de trabajo claro para los profesores**, mucha confusión sobre qué se pide que hagan y en cómo hacerlo. Están desorientados e inseguros, sin que aporte valor el sistema de **ingeniería curricular** que se apunta desde algunas consejerías o instancias educativas (cruzando ítems de los criterios de evaluación de cada área con ítems de las competencias básicas, con ponderaciones para cada ítem, rúbricas para cada actividad,...), porque requiere elaboraciones continuas, una dedicación temporal permanente, para intentar cuadrar un círculo que no puede cuadrarse porque al final, al seguir con criterios marcadamente cualitativos, cada uno entendería lo que mejor le pareciera y sus resultados de evaluación no tendrían el mismo patrón.

Por tanto, TENEMOS QUE DARLE A LOS PROFESORES UN PLAN DE TRABAJO CLARO, CONOCIDO Y FACTIBLE. Y para eso, propongo el sistema de niveles C.C.D., cuyas siglas responden a Conocimiento, Competencia y Dominio.

SISTEMA DE NIVELES CCD.-

El antiguo sistema de los “Programas de asignaturas”, donde se recogían las secuencias de contenidos a impartir y aprender, cuya asimilación es la que se evaluaba, tenía que tener algo de bueno cuando subyace todavía en el quehacer del profesorado. Desde luego era claro, conocido y factible. Otra cosa son sus logros, porque si es interesante que el alumno conozca el teorema de Pitágoras, no podemos quedarnos sólo en el “saber” (que recite su enunciado correctamente) sino que debemos darle tanto o más valor a que sepa aplicarlo (el “saber hacer”) en problemas y situaciones de la vida cotidiana. Por eso son tan importantes las Competencias Básicas, que dan sentido a los contenidos, de forma que el alumno no sólo conoce, sino que también aplica los diferentes contenidos. Por otra parte, resolver o aplicar lo aprendido puede tener un carácter mecánico, sin las actitudes o valores que dan la calidad propia del artesano o del profesional, del que domina la materia, en suma, por ello introduzco también, junto a **Conocimiento** y **Competencia**, la categoría de **Dominio**, como resolución magistral o integral, que incluye los valores, capacidad de interactuar con otros y para trabajar en equipo. Y eso son los niveles CCD.

La idea de los niveles CCD no es totalmente nueva, surge del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, MCERL, y del Portfolio Europeo de las Lenguas, donde se contiene una relación de progresivos niveles de competencia lingüística (que son los que se irán acreditando) desglosados por destrezas y de acuerdo con los estándares europeos de referencia. De cada nivel se han desarrollado descriptores o indicadores que son verdaderos objetivos de aprendizaje, que ilustran, además, la planificación didáctica del profesorado, ya que su práctica docente se irá dirigiendo a la consecución de dichos indicadores de saber hacer lingüístico. Esta sería una escala de objetivos de aprendizajes lingüísticos (DIALANG):

Indicadores de aprendizaje para el Nivel de Competencia Lingüística A1
Puede entender la idea general de textos informativos sencillos y breves y las descripciones sencillas, especialmente si contienen ilustraciones que ayuden a explicar el texto.
Puede entender textos muy cortos y sencillos, con la ayuda de palabras que le resulten familiares y de expresiones básicas, releyendo, por ejemplo, partes del texto.
Puede seguir instrucciones escritas, breves y sencillas, especialmente si contienen ilustraciones.
Puede reconocer nombres corrientes, palabras y expresiones muy sencillas, en anuncios sencillos, en las situaciones más habituales.
Puede entender mensajes breves y sencillos, por ejemplo, en una postal.
Puede escribir notas sencillas a los amigos.
Puede describir el lugar donde vive.
Puede rellenar formularios con datos personales.
Puede escribir expresiones y frases sencillas aisladas.
Puede escribir una postal breve y sencilla.
Puede escribir cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario
Puede entender expresiones habituales referidas a necesidades cotidianas sencillas, si se las dicen con claridad, despacio y más de una vez.
Puede seguir un discurso lento y articulado con claridad, con pausas largas para poder entender el significado.
Puede entender preguntas e instrucciones y seguir indicaciones breves y sencillas.
Puede entender números, precios y horas.
Puede participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a velocidad más lenta.
Plantea y contesta preguntas sencillas sobre tema de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
Utiliza expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas que conoce.

Este nivel A1 es el básico, pero de la misma forma continúa, con ítems más ampliados, para cada uno de los niveles A2, B1, B2, C1 y C2. Hay una progresión del conocimiento, competencia y dominio de la lengua extranjera, que culminaría al superar los indicadores del nivel C2. Pues, bien, este escalonamiento de aprendizajes, englobando los conocimientos con las destrezas, habilidades o procedimientos que son propios de las competencias básicas, añadiendo las actitudes, valores e interacciones que hemos abarcado en el concepto de "Dominio", puede hacerse en cualquier área o materia (planteo los niveles CCD para la enseñanza Básica, es decir, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria).

En Matemáticas podemos ver con facilidad la progresión de los contenidos, por ejemplo en el Documento Modular Articulado para Educación Primaria, de Jaime Martínez Montero, Inspector de Educación: (para el primer ciclo)

Contenidos progresivos en el área de Matemáticas, Educación Primaria	
1.	Lectura y escritura de cualquier número de tres cifras.
2.	Dadas tres cifras al azar, saber componer con ellas el número más alto y el más bajo posible.
3.	Saber cuáles son las cifras que ocupan el lugar de las centenas, decenas y unidades en cualquier número (menor de mil).
4.	Dadas las cifras de las centenas, decenas y unidades de que consta un número (excluyendo el cero), saber componerlo.
5.	Lectura y escritura de los números ordinales hasta el diez.
6.	Dadas las cifras de las centenas, decenas y unidades de que consta un número (incluyendo el cero), saber componerlo.
7.	Saber componer de manera elemental un tercer número a partir de dos dados (p.e., 364 a partir del 200 y del 164).
8.	Saber descomponer de manera elemental un número en dos (ejemplo inverso al anterior).
1.	Saber sumar con cualquier algoritmo las cantidades tratadas en el Ciclo. Se han de utilizar los mismos contextos que se emplean en la resolución de problemas.
2.	Saber sustraer con cualquier algoritmo las cantidades tratadas en el ciclo. Se han de utilizar los mismos contextos que se emplean en la resolución de problemas.
3.	Saber realizar las anteriores operaciones con la calculadora.
4.	Saber resolver problemas de estructuras aditivas de Cambio 1 y 2, Combinación 1 y Comparación 3 y 4.
5.	Saber multiplicar, con cualquier algoritmo, por 0, 1, 2 y 10.
6.	Saber realizar las anteriores operaciones con la calculadora.
7.	Saber realizar problemas de estructuras aditivas de Cambio 1 y 2, Combinación 1, Comparación 3 y 4 e Igualación 5 y 6.
1.	Saber hallar los complementos a diez de cualquier número dígito.
2.	Saber hallar los complementos de un número de dos cifras a la decena más próxima, tanto inferior como superior.
3.	Cálculo de dobles de unidades y decenas, dentro de la primera centena.
4.	Cálculo de mitades de unidades y de decenas pares, dentro de la primera centena.
5.	Cálculo de dobles de centenas, hasta el millar.
6.	Cálculo de mitades de centenas completas.
1.	Conocer las unidades de longitud: metro, decímetro y centímetro. Saber realizar con ellas mediciones muy sencillas y expresar el resultado.
2.	Conocer las unidades de peso/masa: kilogramo, medio kilogramo, un cuarto y cien gramos. Saber explicar qué medida es más conveniente según lo que se vaya a comprar o utilizar.
3.	Conocer las unidades de capacidad: litro, medio litro, cuarto de litro y treinta y tres centilitros, utilizando envases que sean familiares al alumnado.
4.	Saber la hora.
5.	Saber realizar problemas de medidas con las unidades trabajadas en el Ciclo, y utilizando las categorías semánticas expresadas en el Bloque nº 2.
6.	Lectura del reloj, tanto analógicos como digitales.
1.	Distinción entre líneas abiertas y cerradas, rectas y curvas, onduladas y quebradas.
2.	Conocimiento de las figuras planas: triángulo, rectángulo, cuadrado y círculo. Identificar su forma en objetos del entorno.
3.	Adquisición del vocabulario imprescindible: lado, vértice.
4.	Conocimiento de los cuerpos geométricos básicos (cubo, prisma y esfera) a partir de su

- | |
|--|
| <p>identificación en las formas familiares.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Saber ubicarse en croquis e itinerarios muy sencillos. 6. Interpretación y descripción verbal de croquis e itinerarios. 7. Reconocer, dibujar y nombrar líneas abiertas y cerradas, rectas y curvas, onduladas y quebradas. 8. Figuras planas. Adquisición del concepto de perímetro. 9. Formación de cuadrados y rectángulos por la composición de triángulos iguales (de forma manipulativa). 10. Medición manipulativa del perímetro de las figuras planas estudiadas (excepto el círculo). <ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretación de elementos significativos de gráficos muy sencillos relativos a fenómenos muy conocidos. 2. Recogida y ordenación de datos en contextos familiares y muy conocidos. Simbolizaciones sencillas de los datos recogidos. 3. Distinción entre lo imposible, lo posible y lo seguro. 4. Utilización de técnicas elementales para la recogida y ordenación de datos en contextos familiares y cercanos. Representación en gráficos elementales (de barras). 5. Aplicación a fenómenos sencillos de la vida de las nociones de imposible, cierto, posible (como no seguro), y probable. |
|--|

Pues bien, la idea de los niveles CCD parte de estas relaciones escalonadas o progresivas de contenidos, a los que se añaden las destrezas de las competencias básicas y los valores que le dan calidad a su aprendizaje. Podemos decir que en primer lugar el alumno “conoce” el contenido, luego aprende a aplicarlo (se hace competente) y finalmente, cuando resuelve las situaciones problemáticas de acuerdo al contexto, valores y participación social, es cuando “domina” el nivel CCD.

Lo que queremos es ofrecer un plan de trabajo claro para los profesores, que les ahorre trabajo de elaboración para que puedan dedicarse a la otra parte de su función: la enseñanza. De cada área y materia se le ofrecerán ya elaborados los niveles CCD , que escalonan conocimientos, competencias y dominios, asignando a cada curso unos niveles determinados de toda la sucesión, pero, y esto es importante, para cada alumno se mantendrá la relación de niveles con la certificación (por el maestro o profesor que lo haya evaluado) de los niveles que vaya superando, lo cual constituirá **su verdadero historial académico**, a modo de cartilla escolar antigua, sólo que no va de curso en curso, sino de nivel CCD en nivel CCD. La firma e identificación de cada profesor que certifique la superación de un nivel informará sobre los profesores que han impartido la materia al alumno.

La ventaja de este sistema de certificación de cada nivel superado (con la calificación que corresponda dentro de la superación, es decir, de 5 a 10, o de suficiente a sobresaliente) es que permite al profesor que recibe a los alumnos al principio de curso saber por dónde va cada uno de ellos, y comenzar a trabajar, con cada uno de ellos, desde el nivel en que se quedaron el curso anterior. Dada la progresión de los niveles difícilmente quedarán huecos en el historial (un nivel CCD no superado pero los siguientes sí), pero si fuera el caso el primer objetivo habría de ser la superación de ese nivel que ha quedado retrasado.

Como siempre, los ejemplos ilustran mejor que las descripciones. Veamos cómo sería un nivel CCD en Conocimiento del Medio, donde se reuniría una porción de contenido, con las competencias básicas asociadas y los elementos o valores que le confieren dominio aplicado:

Nivel CCD	Certificación del Profesor/a
....Nivel CCD anterior....	(Firma e identificación)
<p>Los recursos de la Tierra. El entorno y su conservación. La importancia del agua para la vida. Cambios en el medio ambiente: causas naturales y causas humanas. La protección del medio ambiente.</p> <p><i>Realiza, lee e interpreta, representaciones gráficas de un conjunto de datos relativos al entorno inmediato</i></p> <p><i>Localiza y recupera información explícita y realiza inferencias en la lectura de textos sobre los recursos naturales y el medio ambiente.</i></p> <p><i>Comprende y utiliza la terminología relativa al medio ambiente, los procesos de cambio y de conservación.</i></p> <p><i>Presenta un informe utilizando soporte papel y digital sobre problemas y situaciones del entorno natural, recogiendo información de diferentes fuentes y expresando conclusiones.</i></p> <p><i>Realiza e interpreta mediciones en contextos reales, seleccionando las unidades e instrumentos usuales, de acuerdo con cada magnitud y la precisión requerida.</i></p> <p><i>Realiza e interpreta una representación espacial (croquis de un itinerario, plano de un lugar, maqueta) a partir de un sistema de referencia y de objetos o situaciones conocidas.</i></p> <p>Identifica rasgos significativos en la acción humana sobre el medio ambiente.</p> <p>Valora las diferentes estrategias y persevera en la búsqueda de información y soluciones para las situaciones planteadas.</p> <p>Argumenta y defiende las propias opiniones, escucha y valora críticamente las opiniones de los demás.</p> <p>Reconoce, valora y practica acciones de cooperación, colaboración, compromiso y pactos. Respeta las normas.</p>	(Firma e identificación)
....Nivel CCD siguiente....	(Firma e identificación)

Este nivel CCD sería uno de los asignados al tercer ciclo de Educación Primaria, (a 6º curso para cuando no existan los ciclos) y reúne los **conocimientos** (en letra normal), las **CC.BB.** (en letra cursiva) y los valores y actitudes de **dominio** (letra negrita). Aunque para el historial del alumno sólo figurarían los niveles CCD, para el plan de trabajo del profesor se les facilitaría también, para cada nivel CCD, unas orientaciones metodológicas y unas orientaciones o implicaciones para la evaluación, con lo cual el profesor tendría un **claro, conocido y factible plan de trabajo**. Los libros de texto, sobre esta base, no tendrán problema alguno en presentar todo tipo de actividades para estos niveles CCD, actividades que los profesores podrán aprovechar, complementar, o sustituir según crean conveniente.

¿Cuántos niveles CCD se asignarían a un curso? Depende, pueden ser, en cada área, 15, 20 o 25, no hay un número concreto, pero sí han de ser detallados. Con esto, desde 1º de Primaria a 4º de ESO habrá unos doscientos o más niveles CCD para un área determinada, graduados en su dificultad o progresión para el aprendizaje, reuniendo los indicadores de competencias básicas también graduadas hasta un nivel de desarrollo que corresponde al título de Graduado en Educación Secundaria.

La evaluación de los niveles CCD corresponde a cada profesor, pero como las CC.BB. se imbrican en diferentes áreas/materias (por ejemplo, la que hemos recogido para Conocimiento del Medio: *“Localiza y recupera información explícita y realiza inferencias en la lectura de textos sobre los recursos naturales y el medio ambiente”* puede incorporarse en otro nivel CCD de Lengua, cambiando sólo *“sobre los recursos naturales y el medio ambiente”* por los contenidos gramaticales o de literatura que correspondan) de modo que la coordinación entre los profesores es esencial para poder certificar los niveles CCD, porque juntos determinan el desarrollo de las CC.BB.

Cada profesor irá certificando los niveles CCD que sus alumnos vayan superando, sea trimestralmente o al final de curso, porque en muchos casos los repasos y recuperaciones serán los que permitan la superación, de la misma forma que en otros casos los contenidos necesitarán diversos tratamientos a lo largo del curso. Esta certificación de cada nivel, quedando identificado el profesor que certifica la superación, operación posible con los medios informáticos y los sistemas de gestión que utilizan las consejerías de educación, que deben armonizarse a nivel nacional, permitirá la responsabilidad, a modo de rendición de cuentas del trabajo del profesor, ya que si uno certifica tales niveles CCD a un alumno, con su nombre, los siguientes profesores que reciben al alumno son los testigos fieles, supervisores de que lo certificado se corresponde con la realidad.

Aunque los niveles CCD deben ser públicos y conocidos, no sólo para los docentes, y grabados en la trayectoria de los alumnos con el profesor (y centro, claro) que certifica cada uno de los niveles, no es necesario que en los boletines de notas que se facilitan a los padres vaya toda la relación de Conocimientos, Competencias Básicas y Dominio, bastará sólo con la relación numérica o código de cada nivel CCD, ya que cuando se quiera se puede ver su correspondencia con la descripción del nivel en los boletines u otros documentos. Además de la firma del profesor manuscrita en los boletines, habría que implementar la firma digital de los profesores para que quedara grabada en el historial académico digital de los alumnos y se conozca siempre qué profesor certificó cada nivel CCD desde el comienzo de la Educación Básica de un alumno.

Que cada profesor conozca todos los niveles CCD que corresponden a su área, asignados o distribuidos por cursos, sabiendo qué niveles ha superado cada uno de los alumnos que recibe, ¿no es tener un **plan de trabajo claro, conocido y factible?**

Una de las medidas que se demandaban o se señalaban como defecto de la LOE era la corta duración del bachillerato. Parecía que en la reforma del nuevo gobierno iba a caer ese cambio, pero en la LOMCE (anteproyecto conocido) sigue en los dos años, ha faltado valentía o, lo que será más seguro, los costes que supone añadir un curso han echado para atrás esta medida.

Por simple armonización con Europa, donde sólo Malta, Lituania y España tienen un bachillerato de dos años, hay que incrementar el bachillerato a tres cursos, estudiándose de los 16 a los 19 años, con lo que nuestros estudiantes terminarían, al igual que en la mayoría de países (13 países de la UE) a los 19 años, algo ahora conveniente porque los estudios universitarios, antes licenciaturas de cinco años en su mayoría, han pasado a Grado de cuatro años, con lo cual un año más de formación, en bachillerato, les viene muy bien a nuestros alumnos. En otros doce países de la UE terminan el bachillerato a los 18 años, pero es de tres o cuatro años porque lo empiezan a los 15 años (la excepción es Italia donde empiezan sus estudios de bachillerato a los 14 años y lo terminan a los 19).

Por tanto, hay que establecer el bachillerato de tres cursos. ¿Qué pasa con los costes, en esta época de crisis? Hay dos vertientes de mayor gasto: harían falta nuevas instalaciones en muchos centros, y mayor dotación de profesorado para ese tercer curso en cada una de las modalidades de bachillerato que estuvieran autorizadas en el centro. La primera vertiente, de necesidad de nuevas instalaciones, puede solucionarse, al menos transitoriamente: el tercer curso se configuraría con menos horas lectivas semanales (5 horas en lugar de 6 del 1º y 2º cursos) para posibilitar que pudiera impartirse en horario vespertino (turno de tarde, utilizando las mismas instalaciones que el resto de cursos en diurno).

Y el aumento de profesores para impartir ese tercer curso, también tiene encaje no traumático: la implantación de ese tercer curso no sería antes de tres años, cuando, esperemos, nos habrá dejado la actual crisis económica, y ese tercer curso podrá impartirse con menor número de profesores que los que corresponden al recorte producido al aumentar las horas mínimas lectivas semanales de 18 a 20. Es de suponer que la Administración no piensa restaurar el horario anterior de 18 horas lectivas mínimas por semana (San Jordán Jordán, lo que te quitan ya no te lo dan), pero al menos, que invierta en este tercer curso de bachillerato parte de los profesores que se recortaron en cada centro al subir los horarios y dejar de contratar a muchos miles de interinos.

Mensaje muy claro: bachillerato de tres años. No hay excusas.

ROMPIENDO ESQUEMAS 8

RELIGIÓN EN LA ESCUELA: SÍ, PERO NO.

Pudiera parecer que el asunto de la religión, su tratamiento como área o materia, su alternativa evaluable o no, de contenidos obligatorios o de talleres a establecer por los centros, como hasta ahora, no tuviera que ver con la mejora de la calidad de la Educación, pero es que resulta que la LOMCE, cuyo título reza para Mejora de la Calidad Educativa, trata este tema (en su anteproyecto conocido) para modificar su relevancia al poner en paralelo una alternativa obligatoria. Bien, no será influyente para la calidad educativa, pero sí es importante para el sosiego que debe existir en la convivencia de los centros, donde sectores más o menos ideológicos presionan en uno y otro sentido.

El planteamiento es sencillo: la religión no es una materia científica, por tanto no debe formar parte del currículo oficial. Tal y como está configurada la materia de religión (católica, pero lo mismo diríamos de las demás) es una doctrina, con contenidos de revelación y asuntos de fe, no de principios científicos o demostrables empíricamente, y que están sujetos a las interpretaciones de una jerarquía eclesial cuyos intereses y motivaciones no son estrictamente educativos, ni su estructura democrática, ni sus convicciones acordes con las de la sociedad civil.

Aunque lo anterior es claro y manifiesto, hay obstáculos para que la religión católica salga de las escuelas: los acuerdos del Estado Español con la Santa Sede, de 1979, que recogen que *“Los planes de estudio incluirán la enseñanza de la religión católica en todos los Centros de educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales”*, por una parte, y el artículo 27 de la Constitución, que en su apartado 3 dispone que *“Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”*.

No parece que los gobiernos se decidan a denunciar el Acuerdo con la Santa Sede, que choca directamente con el carácter aconfesional del Estado, pero sí puede hacerse un regate, para que la pelota caiga en el otro tejado, y ello sin violentar nuestro artículo 27 de la Constitución: la religión se seguirá impartiendo en las escuelas, impartida por los profesores que eligen los obispos, pagados por el Estado, pero, **por las tardes, fuera del horario lectivo**. Para todos aquellos alumnos que lo demanden, en los centros educativos recibirán clases de religión, con la misma carga horaria actual, con el mismo currículo que aprueba la Conferencia Episcopal.

Será mucho más fácil para un gobierno conservador dar este paso, necesario y demandado por la sociedad, incluso por sectores católicos. La religión por las tardes, para quienes lo deseen, y una historia de las religiones, de sus planteamientos y relevancia en el currículo de otras materias, como sociales, filosofía, etc.

ROMPIENDO ESQUEMAS 9

LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS: AL CÉSAR LO QUE ES DEL CÉSAR.

En otro apartado me he referido a la situación de los directores como delegados del claustro de profesores, algo que sucede en la realidad, pero que no se recoge en la normativa. Ésta pinta muy bien el papel de los directores de los centros educativos, pero luego no corresponde con la consideración otorgada, ni acierta con el sistema de selección, resultando una función comprometida, transitoria y de poca legitimidad, cuando requiere una total dedicación, enfrentarse diariamente a todo tipo de problemas, ser exigido desde todos los flancos.

Comencemos con la consideración otorgada: el director o directora es un profesor más del claustro, por desempeñar esa función, que tiene carácter transitorio (puede no ser seleccionado para el siguiente mandato) sólo percibe un mayor complemento específico. Nada más. Seguirá siendo profesor, con parte del complemento consolidado, cuando deje la tarea directiva. Va a ser el responsable del centro, de que se lleve a cabo el proyecto educativo, el representante de la Administración educativa, el gestor de todo..., pero sigue siendo un profesor. En Secundaria, algunos de los profesores que tenga en el centro pueden ser catedráticos, profesores que pasan un concurso (no es oposición) y ya son de otro cuerpo, percibiendo permanentemente un mayor complemento de destino (nivel 26 para los funcionarios del cuerpo de catedráticos) que el propio director (que sigue cobrando el complemento de destino del nivel 24). Debe ser objetivo que las responsabilidades de un profesor catedrático no son comparables a las del director, puesto que uno dirigirá el funcionamiento didáctico de un departamento, de 3, 5, 7, o 10 profesores como mucho, mientras que el director debe dirigirlo todo, a todos y en todas las facetas.

El actual sistema de selección es otra pieza débil en la configuración de una dirección de centros con plenas garantías. Por no se sabe bien qué conciencia democrática, se realiza la selección a través de una comisión donde participen todos los sectores de la comunidad educativa, incluidos conserjes o monitores, y alumnos en el caso de Secundaria, pero con especial peso del profesorado, no sólo por su número, sino también por la influencia sobre otros sectores. La Administración educativa también participa, pero es uno más, de hecho en algunas CC.AA. lo entienden como un solo voto más (de entre los diez votos de los otros diez miembros de la comisión en el caso de Secundaria). El resultado previsible de este sistema es que el candidato a director firma hipotecas, especialmente a los profesores del claustro, para poder ser seleccionado, hipotecas que deberá satisfacer luego, tanto por el voto que le otorgaron como por la posibilidad de que se lo retiren para la renovación en el siguiente mandato. En consecuencia, el director es un delegado del claustro, representa, especialmente, los intereses del profesorado.

Por tanto, ese sistema hay que modificarlo, atender a que su importancia es vital para el buen funcionamiento del sistema educativo, y no sólo con palabras. Quizás no deba haber distinciones entre profesores que realizan la misma función (profesores y catedráticos, realizan el mismo trabajo, unos tienen más consideración y sueldo que otros) pero sí debe haberlas entre profesores y director, ya que uno va a ejercer la jefatura sobre otros, y la autoridad no es sólo moral, también tiene componentes materiales y representativos. Algunas potestades de la dirección van en el buen camino, pero no se ejercen dado el status real del director, porque imponer sanciones disciplinarias a quienes te seleccionaron y son tus iguales, no es nada fácil.

Por tanto, mejoremos la consideración y el sistema de selección de los directores de los centros educativos. En consonancia con lo que proponíamos en la carrera docente, para ejercer cargos directivos y de coordinación docente se exigía una primera evaluación del desempeño docente, no antes de cuatro años de antigüedad, pero obligatoria al sexto año (además se requiere evaluación positiva para la percepción del sexenio, así como determinadas horas de formación). Por tanto, para ser jefe de estudios o secretario, o vicedirector, deben mediar al menos cuatro años de ejercicio docente y haber pasado satisfactoriamente una evaluación docente. Para la dirección decíamos que se exigía el desempeño previo de algún otro cargo directivo: dos años como jefe de estudios, o tres como secretario o vicedirector, jefe de estudios adjunto, etc. Y además, superar un completo curso de dirección de un año, donde se prepare para las funciones gestoras que se desempeñan en la dirección, técnicas directivas, conocimiento de la normativa, etc.

La novedad va a radicar en que, al superar dicho curso (para acceder al curso debe acreditar los dos años como jefe de estudios o tres en otro cargo) recibe o pasa a la "**condición de director**", situación administrativa que no equivale a distinto cuerpo, pero a la que corresponde un nivel de complemento de destino superior (nivel 26 para Secundaria, nivel 24 para los maestros), y que conlleva que desde ese mismo momento está a disposición de la Administración educativa para ser nombrado director de centro. Mientras que no sea nombrado seguirá en su puesto de profesor, aunque cobrando el nivel 26, o el 24 en caso de maestros. Con esto queda claro el sistema de selección de los directores: es la Administración educativa la que los nombra, de entre los profesores que ostenten la **condición de director** y siempre que hayan superado las evaluaciones sexenales que les hayan ido correspondiendo. Una vez desempeñen la función directiva percibirán, además, el complemento específico de director, ya que el complemento de destino está vinculado al nivel alcanzado (condición de director) mientras que el específico recompensa la responsabilidad y dedicación desarrollados en el puesto de director.

En resumidas cuentas, a los directores los nombrará la Administración, porque son sus representantes, de entre quienes voluntariamente han accedido a la condición de director y mientras no la pierdan por evaluaciones negativas docentes o de la función directiva. El nivel 26 (24 para Primaria) de complemento de destino para los directores es de justicia, dada la complicación del cargo.

A veces hay que volver a explicar los porqués de las cosas, las razones que llevaron a determinadas acciones o medidas, porque aunque las tengamos como muy evidentes, el paso del tiempo desdibuja dichas causas o razones. Eso puede pasar con la Inspección de Educación, cuya necesidad no parece sentida en la forma que lo requiere el buen funcionamiento del sistema educativo y hay que volver a explicar por qué existe, debe existir, una Inspección de Educación. Ya el primer gobierno socialista cometió el error de extinguir el cuerpo de inspectores en la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública, de 1984, pero debió aprender y corrigió la torpeza en la LOPEG de 1995, recreando el cuerpo de inspectores.

Explicuemos, por tanto, para que se tenga muy presente, por qué debe haber inspectores de Educación. En la educación no universitaria los padres delegan la custodia de sus hijos en el centro, bajo responsabilidad de los profesores. Son niños y adolescentes, que hay que ir formando, y los padres quisieran tener garantías tanto de que son bien tratados como de que los métodos de enseñanza y la dirección en la que va esa enseñanza es la adecuada. Además de la tranquilidad de los padres, a la Administración le interesa que en los centros educativos se sigan sus normas, que no se desvíe la actividad educativa hacia derroteros o métodos no convenientes o fuera de los objetivos del gobierno. Como ese personal es muy sensible (niños de temprana edad y adolescentes) las posibilidades de atención inadecuada, de enseñanza ideológica no acorde con la normativa, o por incumplimientos de horarios, objetivos o valores sociales, podrían estar al acecho. Alguien, con el saber técnico necesario, con el conocimiento de las técnicas de supervisión de organización escolar, que ha sido cocinero antes que fraile, debe estar dedicado a la revisión del trabajo escolar con los alumnos. Ese alguien, se llame como se llame, estará pendiente del funcionamiento de los centros, del trato que se le da a los alumnos, del cumplimiento de lo que dispone la Administración. Y eso es lo que corresponde a los Inspectores de Educación.

Además del trabajo directo de los inspectores, opera otra función indirecta para esas garantías y tranquilidad de los padres, así como de la Administración, algo que ya se recogía en el Real Decreto fundacional de la Inspección, en 1849: *“La existencia de inspectores debe generar un clima de control entre el funcionariado, de forma que éste llegue al convencimiento de que aquello que haga o deje de hacer será conocido y conllevará consecuencias.”* Los padres saben, al existir Inspección, que si sospecha algún trato incorrecto con su hijo tiene alguien a quien recurrir para que compruebe la veracidad de las sospechas y proponga medidas correctoras. Los profesores saben que existe la Inspección y que sus acciones pueden ser revisadas, igual que la Administración, que puede mandar a comprobar el cumplimiento de las normas.

Bien, ya no debería discutirse más: la Inspección es necesaria. Y además debería ser eficaz, para lo cual sus funciones, potestades y medios deben ser los adecuados. El problema es que no lo son, que hay una desvirtuación de su papel en el sistema educativo, lo cual convierte a la Inspección en un cuerpo descolocado, que inclina la necesaria eficacia que debería tener la Inspección hacia lo que llamo "levedad", o escasa relevancia, en un panorama donde la extralimitación política, la invasión de puestos de libre designación, colocando a docentes en puestos administrativos con rangos de encargados de, responsables de, jefes de, coordinador de, poblando las delegaciones provinciales y mezclando sus tareas con las funciones propias de la Inspección, provoca esa **levedad** de la Inspección.

El actual papel de la Inspección se define, por una parte, teórica, por las funciones que recoge la LOE y demás normativa de desarrollo. Por otra, por lo que realmente desarrollan los inspectores en su trabajo diario. Respecto a la primera, el artículo 151 de la LOE establece las funciones de la Inspección de Educación, el 153 sus atribuciones. Ahí está el papel de la Inspección y no en las buenas palabras que los políticos suelen dedicar a la audiencia de inspectores. No hay potestades que serían necesarias para actuaciones correctoras: ni potestad ejecutiva, ni disciplinaria, ni de interpretación de la normativa..., recordemos que los directores sí tienen potestad disciplinaria y de jefatura de personal, entre otras, pero la Inspección, no, el inspector propone medidas a las autoridades, eleva informes que no son vinculantes y son esas autoridades las que actuarán según su criterio.

Para poner de relieve esa levedad de la Inspección fijémonos en una de sus funciones, la de asesoramiento normativo: se agota en la información, en la repetición literal de la norma aplicable, porque su interpretación corresponde a otros órganos. Funciona por tanto como un servicio de información, algo que podría desarrollar cualquier otro funcionario sin alta cualificación. A nadie se le ocurriría que a los inspectores de hacienda los llame directamente cualquier ciudadano para pedir información o asesoramiento sobre la normativa aplicable. Hoy hay medios y servicios informativos para que los ciudadanos puedan obtener asesoramiento.

En la desvirtuación de funciones de la Inspección está tomando papel una interpretación política, no recogida expresamente en la normativa, que quiere convertir a los inspectores en personal de apoyo, de guía o "acompañamiento" de los centros y profesores en el desarrollo de sus proyectos educativos, especialmente en programas de calidad o de innovación para la mejora. En otros casos, se les encomienda explicaciones de nueva normativa, de elaboración de documentos y planes, de nuevos métodos o procedimientos, cuando no de simples recordatorios de actuaciones y calendarios, de recogida de datos o estadillos. Todas estas actuaciones de apoyo, acompañamiento o ayuda para organización tienen un gran inconveniente: interfieren en las verdaderas funciones de la Inspección, que son la supervisión y la evaluación, ya que ese acompañamiento contamina para ser imparcial y objetivo a la hora de evaluar docentes, directores o centros educativos.

Para que un colectivo realice bien su labor hay dos métodos:

- Apoyar y asesorar antes y durante el proceso o desarrollo de su labor.
- Exigencia de unas especificaciones establecidas y evaluación final de la labor desarrollada, con premio o castigo según los resultados.

Aunque la primera opción es la que se emplea con los alumnos, a los que se ayuda, se les explican los fallos y se les acompaña en su proceso formativo, tampoco es ajena la segunda opción en bastantes centros, concertados e institutos de antiguo bachillerato, donde los profesores marcan la exigencia y aquellos alumnos a los que les cuesta seguir el ritmo, o que se van quedando atrás, deben recurrir a profesores particulares, porque el profesor del centro evalúa según un estándar fijado, y no es que no explique ni ayude a sus alumnos, pero su nivel de exigencia es el que marca el rendimiento a conseguir, poniendo cada cual los medios para conseguirlo.

No está en la naturaleza de la Inspección (de cualquier inspección, sea de hacienda, de trabajo, de sanidad, de salud, de industria, etc.) la primera opción de apoyo y asesoramiento al colectivo que debe supervisar, pero es que también resultaría imposible: los inspectores de Educación tienen referencia sobre unos veinte centros, muchos cientos de profesores, además de la parcela gestión/organización con los directores, y otras muchas horas de dedicación a la Administración educativa, a las tareas de documentación e informes, comunicaciones, etc.

Por todo lo anterior, la tendencia de convertir a la Inspección en guía o acompañador es errónea, y debe volverse a sus funciones naturales, y nada más dos de ellas: control y evaluación. Nada de asesoramiento o información u orientación. La colaboración para la mejora de la calidad no va fuera de esas dos funciones de control y evaluación, así que no hay que extender la lista más allá. Otra cosa son las atribuciones o potestades, donde habrá que ampliar para dar eficacia.

Antes de precisar el alcance de las dos funciones que hemos acotado como propias de la Inspección, conviene una reflexión sobre la falta de especialización actual (no en todas las CC.AA.) con que se desenvuelve la Inspección de Educación. Si necesitáramos la intervención de un abogado nos merecería más confianza que éste no sea generalista sino especializado en el campo que nos ocupe. De hecho, los gabinetes con varios abogados especializan a cada uno en una parcela (penal, civil, mercantil, administrativo, familia, medio ambiente,...) para tener mayor conocimiento y competencia. Sin embargo, en los servicios de inspección, si hay 20, 30 o 40 inspectores, todos son generalistas e internivelares, lo cual no parece responder a criterios de eficacia. La LOE permite perfiles de especialización, pero apenas se han desarrollado.

Hay que reivindicar, por tanto una especialización funcional de la Inspección, que no separe en cuerpos, como antiguamente, pero que permita profundizar, dar mayor seguridad y garantía en las actuaciones que se desarrollen. Esa especialización sería por etapas, configurando los equipos de zona con uno o varios inspectores

especializados en cada etapa, y existirían otros que, aunque adjudicados a un equipo, por su especialización (centros de enseñanzas de régimen especial; educación especial) atenderían centros en más de un equipo, algo compatible con la referencialidad abierta. Lo importante es que un inspector que se desarrolla en una especialidad (infantil-primaria; secundaria; régimen especial; educación especial) puede abarcar mucho más y ser experto en ella, que si tiene que actuar continuamente sobre todas las etapas del sistema educativo. La actual “levedad” de la Inspección tiene mucho que ver con esa generalidad de todos los inspectores, que quiere abarcar mucho, pero que, como dice el refrán, aprieta poco.

Pasamos pues a proponer cómo se deben configurar las dos funciones que corresponden a la Inspección de Educación:

CONTROL O SUPERVISIÓN.-

Es de todo el sistema educativo, todo tipo de centro, servicios y actividades, incluidos libros de texto y demás materiales curriculares. Aunque habrá actuaciones incidentales, por denuncias, conflictos, interés de la Administración, etc., el control del cumplimiento de la normativa, de la organización y funcionamiento de los centros, de los horarios, currículos y demás aspectos, debe estar incluido en un plan de supervisión que funcione a modo de ITV (Inspección Técnica de Vehículos), para garantizar una base de calidad en todo tipo de centros. Se trata de establecer los puntos (aspectos, procedimientos, documentos, etc.) a supervisar según un calendario fijado, para que ese mínimo o esa garantía básica alcance, cada curso, a todos los centros, y no queden algunos, que a veces son siempre los mismos, con esa lejanía de la Inspección que tanto influye en la “levedad”.

Esa ITV a cada centro (es distinta de la evaluación, de la que hablaremos después) será diferente según su tipología y titularidad, pero recogerá cuestiones a comprobar, fijadas en el plan general de actuación, y de las cuales se emitirá el correspondiente informe, entregando copia al centro. De los incumplimientos detectados o de las irregularidades observadas se requerirá su subsanación o se propondrán las medidas correctoras que correspondan. Lo sustancial es que, de acuerdo con un plan establecido, según los puntos normalizados recogidos para cada tipo de centro, se realizarán visitas de control a todos los centros, todos los cursos, para que a unos niveles básicos exista un aseguramiento de la calidad, como es el objetivo de una ITV.

Estos controles podrán ser intensivos o de mayor entidad en los casos en que la Administración tenga prioridades o quiera comprobar otros aspectos diferentes a los básicos de la ITV, tal y como se hace ahora en las actuaciones prioritarias, marcadas por las necesidades o sensibilidades de las autoridades educativas. En todo caso, los primeros cupos horarios de los inspectores deben estar dedicados a los controles genéricos de ITV, que no deben ser sustituidos por los otros controles complementarios que decidan puntual o transitoriamente las autoridades.

FUNCIÓN DE EVALUACIÓN.-

La otra competencia propia de la Inspección es la de evaluación: de la función docente, de la función directiva, de los centros y servicios educativos y de las actividades o programas que en ellos se realizan. Ya aludíamos a la evaluación del profesorado como base de la carrera docente: cada sexenio los profesores deberán pasar y superar una evaluación de su práctica docente, necesaria para poder percibir el complemento económico correspondiente, en el cual se incluirían los actuales trienios, que desaparecerían. Los inspectores llevarían a cabo estas evaluaciones de la práctica docente, que serían solicitadas voluntariamente por los profesores en el cuarto o quinto curso del sexenio, o en otro caso sería obligatoria en el sexto año.

La necesidad de la **evaluación de la función docente**, periódica, es fundamental para el mantenimiento eficiente y la actualización del ejercicio del profesorado, dado el cambiante mundo educativo, social y de nuevas tecnologías en el que nos toca vivir. Estas evaluaciones del profesorado funcionarán tal y como explicábamos en la segunda opción para lograr los objetivos: se marcan los estándares y exigencias de la evaluación, que serán públicos, y los profesores llevarán a cabo su formación y actualización para responder al logro de dichas exigencias. La valoración se emitirá en categorías (inadecuada, que es la negativa; aceptable, buena, excelente, que son las positivas) y serán tenidas en cuenta para concursos de mérito, de traslados, cargos de coordinación, directivos, etc.

En caso de valoración negativa el profesor tendrá que pasar la evaluación al curso siguiente, además de realizar las tareas, cambios o modificaciones que se le impongan. En caso de seguir siendo negativa por segunda vez, se propondrán las medidas correctoras que sean necesarias para garantizar que su ejercicio docente no provoca perjuicios en el aula y en el centro. Al ser dos los inspectores que llevan a cabo la evaluación, uno de ellos el de referencia, se garantiza la objetividad y ecuanimidad, con un sistema de reclamación, en el cual se le encomendaría a un tercer inspector toda la revisión del proceso y las actividades de comprobación o evaluadoras que crea necesarias, pasando siempre por el visado de la Jefatura de Inspección, que garantizaría la corrección del procedimiento.

La **evaluación de la función directiva** se hará de oficio, con carácter procesual durante todo el mandato como director, para emitir el preceptivo informe homologado al final de dicho período. El carácter procesual, de continua toma de observaciones y elementos para la emisión del informe final, se aviene bien a los contactos periódicos, comunicaciones e informaciones y documentos que se observan, reciben o supervisan en todas las actuaciones y visitas del inspector en el centro, construyendo la base y evidencias para justificar la valoración otorgada a la función directiva. Esta evaluación deberá ser positiva para continuar en la **condición de director**, sea ejerciendo de hecho la dirección en un centro docente, sea para seguir **en la reserva**, a disposición de la Administración educativa, para cuando estime necesario su nombramiento como director de un centro.

La **evaluación de los centros** merece una reflexión inicial. ¿Para qué evaluar los centros? Ya hemos recogido, en la función de control o supervisión, un control tipo ITV a todos los centros, todos los cursos, para verificar el cumplimiento de las normas y los aspectos básicos de organización y funcionamiento, para, decíamos, un aseguramiento de la calidad de todos los centros, siquiera sea a niveles básicos. Pero, claro, una evaluación es algo más intenso, más amplio, que deberá hacerse muestralmente y con mucha dedicación de la Inspección, entonces, ¿para qué? Porque si se emite una valoración ambigua, si no hay efectos, tanto esfuerzo será para poco o nada, y una evaluación siempre conlleva interferencias en el normal funcionamiento de los centros.

Repetimos, ¿para qué evaluar los centros? La respuesta convencional suele ser, que para mejorar la calidad, los procesos y los resultados escolares, la organización y funcionamiento del centro. Pero la verdad es que una evaluación describe la situación del centro, a modo de diagnóstico, y presenta qué medidas serían necesarias para corregir defectos y mejorar, mientras el que se lleven a cabo esas correcciones y mejoras no es parte de la evaluación, pertenece a la potestad ejecutiva y su seguimiento al control o supervisión específicos sobre el cumplimiento de las medidas de mejora. La cuestión es que la Inspección, en la evaluación del centro, detecta las irregularidades, las ineficacias o los incumplimientos de la normativa, sugiere cómo corregirlas en las correspondientes propuestas de mejora, pero su informe, ¿quién lo hace ejecutivo? A este respecto, los políticos, las autoridades educativas, suelen pensar que es la propia Inspección quien se encarga de ello, mediante los posteriores seguimientos de la evaluación, olvidando ahora que la Inspección no tiene potestad ejecutiva, que puede informar y volver a informar, pero que no ejerce jefatura de personal sobre la dirección o sobre el profesorado, y que aunque puede hacer requerimientos, para que sean ejecutivos ha de dirigírselos al centro la persona titular de la Delegación o Dirección Provincial.

Añádase a lo anterior que si continua la excesiva movilidad del profesorado (ya hemos propuesto antes que los destinos sean de cuatro o cinco años hasta una nueva participación en otro concurso de traslados) los diagnósticos y las propuestas de mejora quedan sin mucho sentido si la mitad o más del profesorado, incluso el equipo directivo, cambia de un año para otro. Por otra parte, con la evaluación queremos mejorar el funcionamiento del centro, para incrementar los resultados escolares, pero, ¿se sobreentiende que sólo los aspectos que dependen del profesorado, de la práctica docente, de la dirección y coordinación? Porque hay otros aspectos que inciden en los resultados escolares, desde la dotación de recursos económicos, materiales y personales, así como por la actuación de la Administración, atendiendo las peticiones de los centros, mejorando las sustituciones, con gestiones más ágiles, con normativa puntual y precisa, etc. ¿Se van a atender las propuestas que en este campo de falta de recursos o de actuaciones deficitarias de la Administración se formulan en el informe de evaluación del centro? Esto debe estar claro desde el principio y no quedar en mera retórica.

Otra cuestión que hasta ahora resta eficacia a los informes de evaluación de centros es la falta de expresión cuantitativa, calificadora, que exprese niveles o categorías en cada dimensión evaluada, algo que sí se hace con el sistema EFQM, donde los criterios (a modo de dimensiones) se valoran con los puntos que correspondan (cada criterio tiene una ponderación) y el centro obtiene una puntuación total, que le sirve de base para ir mejorando (obteniendo más puntos en el futuro) y que sirve para situarse respecto a la calidad estándar de los centros. Por tanto, la recomendación es basar las evaluaciones en el sistema EFQM adaptado al campo educativo, y que la autoridad educativa se implique para que los informes no queden en papel mojado. A continuación concretaremos cómo puede mejorarse la ejecutividad de las medidas de mejora propuestas por la Inspección.

Valga hasta aquí el detalle de las funciones de la Inspección y dediquémonos ahora a cómo hacerlas más eficaces, más productivas para el sistema educativo y para las comunidades educativas, por tanto. En el título de este capítulo decíamos que la Inspección de Educación es **la piedra angular**, cuya función en el sector de la construcción es determinar la posición de toda la estructura o edificio, comparación que a algunos puede parecerles rimbombante o de autobombo, pero las aportaciones de una eficaz Inspección de Educación (que cuente con el status y los medios adecuados a sus importantes funciones) son las que pueden colocar o reorientar los elementos del sistema educativo que presenten algún desajuste.

Esta importancia y capacidad de la Inspección parece ser desconocida por parte de los teóricos de la Educación y buena parte de las autoridades educativas; los primeros porque insisten en que las reformas educativas, si no están convencidos los profesores, no pueden llevarse a cabo, los segundos, cargos educativos, suelen provenir de la universidad (que no conocen la necesidad de la Inspección en el sistema educativo no universitario, cuyos alumnos, al contrario que en la universidad, no son mayores de edad) o de profesorado de institutos y colegios (que suelen tener algún resabio con la Inspección y no están por aprovechar sus posibilidades, o simplemente, no quieren interferencias en sus decisiones políticas).

Pero, las posibilidades de la Inspección para que se realicen o cumplan normas son muy reales, como demuestra el hecho de que en los centros se hayan elaborado y se sigan elaborando, documentos como la Programación General Anual, Planes Anuales de Centro, Proyectos Educativos, Reglamentos de Organización y Funcionamiento, Proyectos Curriculares o Programaciones Didácticas, documentos complicados y de utilidad práctica casi nula, que siguen estando en los cajones, y pese a no ser referencia de las actuaciones docentes, todos los centros los tienen, porque la Inspección los exige. Si esto es así, no cabe dudar de que otros asuntos de metodología, aplicación de sistemas de evaluación, coordinación o programación no tendrán mayor dificultad si una Inspección eficaz los impulsa, porque los docentes no van a jugar con lo que haga peligrar sus sueldos o sus puestos.

Para todo esto decimos que la Inspección debe ser eficaz, con unos inspectores con la consideración acorde a su cualificación y con los medios apropiados para sus altas funciones. La cualificación no se discute porque el acceso al cuerpo de Inspectores requiere una complicada y dificultosa oposición, que dura casi un año, que tiene su fase de prácticas y que al ser la Inspección un Servicio, el conocimiento de los más expertos nutre las actuaciones de todos. Además, el mínimo de seis años como antigüedad en algún cuerpo docente asegura que todos han pasado por la práctica docente que luego van a supervisar.

Sí cabe discutir, y mucho, la consideración que otorga la Administración a la Inspección de Educación. Lo más sangrante es el nivel de complemento de destino que le adjudica, el nivel 26, ¡el mismo que a un catedrático de Secundaria! ¿Quién piensa que tienen la misma responsabilidad un profesor catedrático y un inspector? El complemento de destino expresa o corresponde al nivel o categoría alcanzado en la carrera profesional. ¿Es el mismo nivel o categoría profesional el de un profesor catedrático que el de un inspector? ¿Por qué esa nominación de “autoridad pública” en el ejercicio de la Inspección si no va a acorde con lo más esencial, que es el nivel profesional dentro de la carrera (el complemento de destino). La propuesta, demanda, de nivel 28 para la Inspección es la primera piedra para colocar en su sitio a la Inspección, el sitio que le corresponde, y sin esta fundamental medida (que, por cierto, no supone ningún desequilibrio en las cuentas públicas) todo lo demás serán palabras vanas.

Otra medida necesaria para lograr una Inspección eficaz es dotarla de potestad ejecutiva y disciplinaria, para que pueda demandar correcciones y éstas se realicen de forma inmediata, sin tener que pasar todos los trámites y plazos que podrían desvirtuarlas. Es algo simple: delegación de potestad disciplinaria para imponer sanciones por faltas leves de hasta 3 días de suspensión de empleo y sueldo, con la garantía de trámite de audiencia al interesado, visado por la Jefatura de Inspección y confirmado o comunicado por la persona titular de la Delegación Provincial de Educación. Antes de confirmar el Delegado podrá requerir la intervención de otro inspector propuesto por la Jefatura, confirmando la sanción finalmente si este otro inspector mantiene la imposición de sanción.

Los medios con que cuenta la Inspección no son los más idóneos, de hecho no están ni en la media de la mayor parte de cargos directivos de colegios e institutos, de equipos de orientadores o de asesores de los CEP. ¿Cómo es posible que no se den cuenta aquellos que tienen la responsabilidad de dirigir la Inspección, o que no tomen medidas al respecto? El Viceconsejero, los Delegados Provinciales, deberían dar importancia a la dotación de medios a la Inspección, a su formación, pero de hecho, en nuevas tecnologías, en formación bilingüe, en espacios, bibliotecas, impresoras, pizarras digitales, ordenadores portátiles, indemnizaciones por desplazamientos, dietas y demás, los inspectores están a la cola o muy deficitariamente atendidos. Si la Inspección debe estar a la vanguardia (y debe estar) en el campo educativo, hay que mejorarle, y mucho, los medios.

Otra cuestión que mejoraría mucho las actuaciones de la Inspección sería la claridad y falta de ambigüedad de la normativa, para que su aplicación dejara de presentar tantas dudas, así como su publicación oportuna, no pillando los plazos para su cumplimiento o elaboración de documentos o desarrollo de procesos que apenas pueden realizarse con los plazos que deja la tardía publicación en los boletines oficiales. Hay cosas que no recoge la normativa, y que la autonomía de los centros estira hasta límites poco justificables, debiendo actuar la Inspección sin respaldo normativo, aunque con argumentos fundados, pero discutidos por los centros al no existir amparo normativo. Tales son los casos de módulos horarios de 30 minutos, tutorías de padres por la tarde, o cierre de las puertas del centro a los cinco minutos de la hora de entrada, no dejando pasar a los alumnos hasta la siguiente hora. O distribuir en Primaria las horas de permanencia en centro en tramos de 15 minutos o menos, que dificultan la coordinación o actuaciones de cierta entidad. Para todas estas cuestiones, al no precisar la normativa, la Inspección debe acudir al quite, para poner sensatez. Ciertamente, si la normativa dice “la tutoría de padres se realizará por la tarde”, no falta quien exprime los significados para aducir que la tarde se considera a partir de las doce del mediodía, por eso, si la autoridad educativa quiere decir después de la sesión de la mañana, no cuesta recoger en la norma “A partir de las cuatro de la tarde”. Lo mismo para sesiones horarias, que puede precisar que serán al menos de 45 minutos, por ejemplo, al igual que para otras situaciones que normalmente debe reconducir y reconduce la Inspección, pero que se haría mejor con el claro respaldo de la normativa. Por tanto, a la hora de dictar normas, que sean claras y precisas, sin ambigüedades ni lagunas.

Podríamos extendernos, pero lo básico ya está dicho: una Inspección especializada, con los medios adecuados, reconocido el nivel 28 de complemento de destino, con potestad disciplinaria para faltas leves, con dos claras funciones de control y evaluación, y contando con normas que regulan los procesos educativos y el funcionamiento de los centros, claras, completas y precisas, será un instrumento eficaz al servicio de la Administración educativa, que es lo mismo que decir al servicio público educativo.

Al revisar el texto me queda la impresión de que faltan muchos detalles, otros argumentos que servirían para respaldar lo que quiero decir en cada capítulo, algunos porque al ser muy evidentes para mí, los he supuesto conocidos, en otros casos quizás debería haber acompañado con más ejemplos, como en los niveles CCD, y sobre todo, en el capítulo de la Inspección he omitido mucho por rubor, al tratarse de pedir mejoras para la profesión que desempeño.

Pero completar, detallar aspectos y concretar los argumentos requeriría aumentar la perdida brevedad que inicialmente pretendía. Espero que quede claro el mensaje y las medidas que se proponen. Yo defiendo que si se pusieran en marcha, una utopía en este momento, redundarían en una sustanciosa mejora de la Educación en España.

Cádiz, enero de 2013.

Manuel López Navarro