

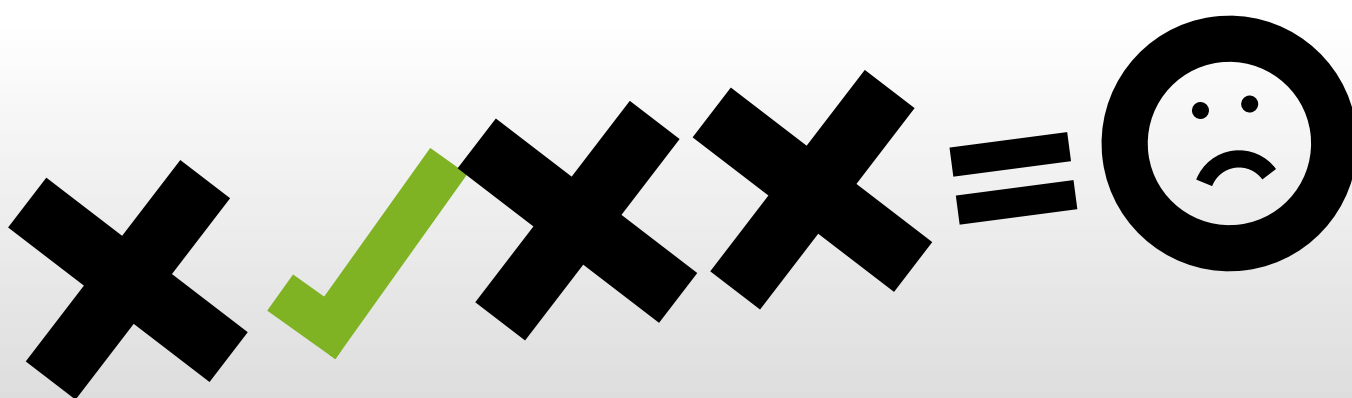
entrevista
Julia Varela Fernández.
Catedrática de Sociología



práctica educativa
Línea de Excelencia TIC en la ESO



cultura
El sector del libro pide auxilio



No es educación.
Es discriminación



Evaluación **LOMCE**



EDITA

Federación de Enseñanza de CCOO
Ramírez de Arellano, 19. 28043 Madrid.
Teléfono: 91 540 92 03. Fax: 91 548 03 20
E-mail: fe@fe.ccoo.es
Página web: www.fe.ccoo.es

DIRECTOR

Pedro Badía Alcalá

ADJUNTA A LA DIRECCIÓN

María del Carmen Romero Carrión

CONSEJO EDITORIAL

Andalucía: Inmaculada Béjar
Aragón: Carlos Migliaccio
Asturias: Susana Nanclares
Canarias: Juan Jesús Bermúdez
Cantabria: J. Manuel Marañón
Castilla-La Mancha: Sixto Santa Cruz
Castilla y León: Amadeo Blanco
Catalunya: Àngel García
Ceuta: Alberto E. Gabarre
Euskadi: Jaime Grande
Exterior: Txema Martínez
Extremadura: Cristina Ramos
Galicia: Diego Bello
Illes Balears: M^a Gloria Escudero
La Rioja: Maite Herreras
Madrid: José María Ruiz
Melilla: Ricardo Jimeno
Murcia: Juana Martínez
Navarra: Itziar Usandizaga
País Valencià: Pau Díaz

CONSEJO DE REDACCIÓN

Francisco García Suárez
Francisco García Cruz
Julio Serrano
Carmen Heredero
Belén de la Rosa
Cuqui Vera
Luis Fernández
José Antonio Rodríguez
María Díaz
Montserrat Milán

DISEÑO, MAQUETACIÓN Y PRODUCCIÓN

IO, sistemas de comunicación
www.io-siscom.com

DEPÓSITO LEGAL

M. 4406-1992
ISSN 1131-9615
CONTROL O.J.D.

Los artículos de esta publicación pueden ser reproducidos, total o parcialmente, citando la fuente.

	editorial	No es educación. Es discriminación. <i>Francisco García</i>	4
	internacional	¿Cuáles son los desafíos de la agenda post-2015?	6
	actualidad educativa	Los recortes alcanzan al Concurso de Traslados Más negocio = menos educación Licitaciones y subrogación de trabajadores CCOO gana las elecciones Propuestas de CCOO ante las elecciones políticas	8 10 11 12 13
	entrevista	Julia Varela. “La sociología histórica ayuda a diagnosticar los problemas de la escuela”. <i>Manuel Menor</i>	14
	práctica educativa	Línea de Excelencia TIC en la ESO. Avanzar en la escuela pública con un paso adelantado. <i>Ángel Encinas</i>	28
	igualdad y política social	Mejorar la negociación colectiva: los planes de igualdad. <i>Carmen Heredero</i>	32
	reflexión	Democratizar el acceso al conocimiento	34
	cultura/libros	El sector del libro pide auxilio. <i>Mónica Bergós</i> “Calidad de la enseñanza y formación del profesorado”. <i>Manuel Menor</i>	38 40
	recursos en red	<i>Isidro Vidal</i>	41
	última página	“Diga 33”... o “diga Paracuellos”. <i>Mirta Núñez</i>	42

Evaluación LOMCE

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?

Montse Ros.

Secretaria general de la Federación de
Educación de CCOO de Cataluña

20

Entrevista. Miquel Àngel Essomba: "La LOMCE
evalúa para fiscalizar y seleccionar al alumnado"

Montserrat Milán.

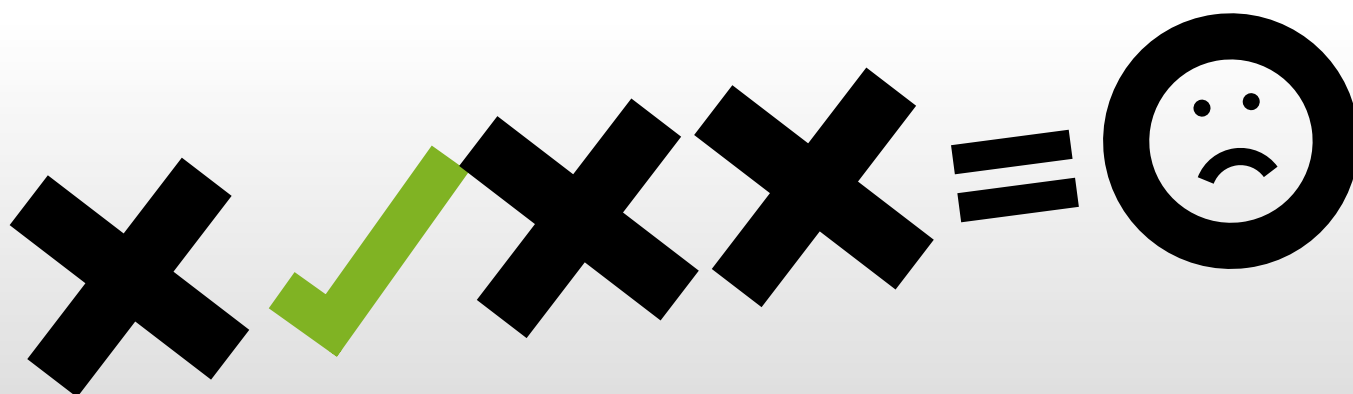
Secretaría de Política Educativa de FE CCOO

22

PISA: el más influyente y extendido
sistema de evaluación internacional

Montserrat Milán.


26



No es educación.
Es discriminación

No es educación. Es discriminación

Francisco García. Secretario General FE CCOO

 pacogarcia@fe.ccoo.es

Se ha llevado a cabo recientemente la prueba externa prevista en la LOMCE para 3º de Primaria, lo que ha vuelto a situar sobre el tapete el debate sobre la evaluación y ha propiciado que de nuevo se ponga de manifiesto el amplio rechazo social y político que suscita la reforma educativa del PP. La Confederación Estatal de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA) llamó a las familias a boicotear la prueba dejando en casa al alumnado de ese nivel, iniciativa apoyada por CCOO, que asimismo exigimos la paralización de estas evaluaciones.



El modelo de evaluación de la LOMCE está orientado a la mercantilización del sistema educativo y a la clasificación y segregación del alumnado

ADEMÁS DE CRITICAR LA EJECUCIÓN de esta prueba en concreto, hemos reiterado el cuestionamiento global al modelo de evaluación previsto en la LOMCE. El examen de 3º de Primaria va más allá de su pretendido carácter “diagnóstico y de orientación”, ya que establece que se atenderá especialmente a los resultados de esta evaluación para optar a la repetición de curso. Tiene, pues, una clara función “identificativa” y se convierte en un elemento de segregación temprana que puede estigmatizar al alumnado, propiciando un itinerario de fracaso educativo.

Por otro lado, el modelo de evaluación de la LOMCE está orientado a la mercantilización del sistema educativo y a la clasificación y segregación del alumnado. El hecho de que se prevea la publicidad de los resultados en el caso de las evaluaciones finales de etapa, lo que la anterior ley orgánica prohibía expresamente, servirá para configurar listados de centros ordenados en función de las puntuaciones obtenidas por el alumna-

do. Si con la especialización curricular de los centros pretenden vendernos la ampliación de la posibilidad de elegir, estos *ranking*, tan injustos como artificiales, se convertirán en el instrumento que permitirá cualificar la elección. El problema es que serán los centros los que elijan al alumnado en función de que éste se adapte a su oferta formativa, y que el *ranking* no tiene en cuenta el tipo de centro y las características del alumnado que escolariza y, por lo tanto, no refleja el trabajo que se ha llevado a cabo.

Pero aun así, estos exámenes servirán para estigmatizar al alumnado, profesorado y centros, para orientar la elección hacia los que ocupan lugares más destacados en detrimento del resto y, a medio plazo, para asignar los recursos en función de los resultados, convirtiendo las desigualdades en crónicas y estructurales y alejándose del carácter compensador que tiene que tener el sistema educativo para garantizar la equidad y la cohesión social.


Estas pruebas contribuyen a deslegitimar la función docente, ya que no es el profesorado que tiene docencia directa con el alumnado el que las administra y evalúa, recurriéndose a otros profesionales. Por otro lado, se limita la valoración del progreso del alumnado al rendimiento académico medido en las pruebas externas, despreciando otros elementos cualitativos, así como las circunstancias personales del alumnado, que solo pueden ser valoradas adecuadamente por el profesorado. Así pues, además de un ejemplo palmario de desconfianza hacia el trabajo docente, estas pruebas son también una forma de control por parte de la administración para fiscalizar el trabajo de los profesionales que, al igual que el alumnado, también serán objeto de evaluación en función del rendimiento académico obtenido en las pruebas.

Este modelo de evaluación no está al servicio de la mejora de la educación, que debería ser el objetivo básico. Está más orientada a seleccionar, segregar y sancionar que a identificar los problemas y establecer medidas de mejora. Desde CCOO, apostamos por una evaluación integral (que analice todos los factores que intervienen) del sistema educativo, que no pierda el carácter formativo (orientada a la mejora del sistema) y que sea justa (que no compare realidades diferentes entre sí) y rigurosa (que use los instrumentos técnicos adecuados).

Hay que empezar a poner en cuestión algunas realidades o afirmaciones que parecen inexorables. Los resultados del informe PISA están orientados a medir competencias relevantes en términos de empleabilidad -que es lo que le interesa a la OCDE-, pero descuidan otros aspectos importantes que la hace inútil para la mejora de la escuela, por lo que deben ser relativizados. Como debe serlo también la afirmación de que la práctica asentada de llevar a cabo evaluaciones externas sistemáticas contribuye decisivamente a mejorar los resultados. Países como EEUU, con pruebas externas durante todos los

años de escolarización, presentan resultados muy discretos.

Parece que Wert podría marcharse del Ministerio y recalar en la OCDE (Gomendio ya lo ha hecho). De ser así, se van con los deberes hechos, tanto en la educación no universitaria como en la educación superior. Dejan un sistema educativo asolado por los recortes, en el que los indicadores que reflejan la igualdad de oportunidades y la equidad se desploman, sometido a una dura reconversión, con una brutal pérdida de empleo tanto entre el profesorado como entre el personal de administración y servicios... Han erosionado el derecho a la educación, consagrado en la Constitución. Y se van a una institución desde la que pueden seguir trabajando por la mercantilización de la educación, por una perspectiva reduccionista del sistema educativo pensado exclusivamente en términos puramente economicistas de empleabilidad.

Para que todo eso cambie, CCOO seguirá trabajando por una educación de calidad para todos/as. 



Wert y Gomendio se van con los deberes hechos, dejando un sistema educativo asolado por los recortes



¿Cuáles son los desafíos en la agenda post-2015?

Sección coordinada por Cuqui Vera
Secretaría de Internacional FE CCOO



Carmen Rodríguez Arteaga
Jefe de Servicio de Educación
Agencia Europea de
Cooperación Internacional
y Desarrollo (AECID)

775 millones de personas son analfabetas; de ellas, dos tercios son mujeres

LOS ANALFABETOS DEL SIGLO XXI no serán los que no sepan leer o escribir, sino aquellos que no puedan aprender, desaprender y reaprender. Y el futuro será para aquellos que desarrollen habilidades de pensamiento crítico. En la actualidad, el reto no es lo que se enseña, sino cómo se enseña para aprender a tomar decisiones.

Esta es la clave para el desarrollo de las sociedades en siglo XXI (Alvin Toffler).

¿Por qué hay que invertir en educación?

- ➔ Porque la educación es un derecho fundamental validante de otros derechos fundamentales. La educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo.
- ➔ Porque este derecho está vulnerado:
 - 28% niños menores de 5 años padecen retraso de crecimiento.
 - 58 millones de niños están sin escolarizar; un 47% no lo hará nunca.
 - 200 millones de jóvenes no terminaron sus estudios.
 - 775 millones de personas son



analfabetas; de ellas, dos tercios son mujeres.

- 250 millones de niños no saben leer ni escribir.

➔ Porque la educación dota de autonomía a las mujeres: si todas las mujeres cursaran la educación primaria, los matrimonios precoces y la mortalidad infantil podrían disminuirse a una sexta parte y la mortalidad materna a dos tercios.

➔ Porque la igualdad en materia de educación mejora las posibilidades de obtener empleo y propicia el crecimiento económico: si todos los niños tuvieran el mismo acceso a la enseñanza, el ingreso per cápita aumentaría un 23% en los próximos 40 años.

➔ Porque la educación salva la vida de los niños: la educación contribuye a que las mujeres reconozcan los síntomas iniciales de las enfermedades, busquen ayuda y tomen medidas al respecto. Si todas las mujeres de los países pobres completaran los estudios primarios, la mortalidad infantil se reduciría en una sexta parte, con lo que cada año se salvaría un millón de niños.

➔ Porque el progreso educativo de los países impulsa la mejora de las condiciones de vida de la sociedad.

➔ Porque más y mejor educación contribuye al progreso; y una ausencia de progreso impide la expansión educativa.

En definitiva, porque la educación es desarrollo. En este sentido, la directora del Informe de Seguimiento de la Educación para todos (EPT) en el Mundo, Pauline Rose, ha declarado que “los enormes beneficios derivados de una educación de calidad suelen ser invisibles para los donantes y los encargados de formular las políticas, por lo que a menudo la educación queda relegada en los programas internacionales de desarrollo”.

¿Cuáles son los retos pendientes?

La expansión de la educación ha sido uno de los rasgos característicos de los estados democráticos nacionales modernos, promovidos por los tratados internacionales de derechos y las dos agendas internacionales: la Educación Para Todos, con sus 6 objetivos inclusivos, desde la primera infancia, hasta la calidad educativa, teniendo en cuenta la primaria, alfabetización, capacidades básicas de jóvenes y adultos y género; y la agenda mundial de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, centrada en primaria.

Pero la educación es algo más que el derecho a la escolarización y a la obtención de un certificado escolar. Es un derecho a aprender y, por tanto, a una educación de calidad.


Y este es el principal reto sobre el que se quiere incidir en la construcción de la nueva agenda mundial de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que aprobará la Asamblea General de Naciones Unidas el próximo mes de septiembre.

En esta nueva agenda mundial se incluye un ambicioso objetivo: conseguir “una educación inclusiva, equitativa y

de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” que refuerce el principio de la educación como un derecho que debe ser garantizado por el Estado. Por tanto, debe ser obligatoria y gratuita en la enseñanza primaria, y progresivamente gratuita en la secundaria y en los niveles superiores. Una educación que promueva el desarrollo de la personalidad, el entendimiento, la tolerancia y la paz, así como la igualdad entre los géneros.

Desde la Cooperación Española contribuimos a la construcción de esta agenda, que ha tenido como hito importante el Foro Mundial de la Educación, celebrado en Corea del 18 al 22 de mayo.

Coincidimos con esta nueva agenda en:

1. El enfoque de derechos aplicado a la educación y la consideración de la educación como bien público, estando el Estado obligado a su sostenimiento.
2. La vinculación de la educación a la construcción de una ciudadanía global y al desarrollo sostenible.
3. La especial atención a la educación inclusiva, atendiendo a las poblaciones más vulnerables: rurales, afectadas por conflictos y catástrofes, indígenas, en situación de discapacidad. También a la lucha contra todas las formas de exclusión, disparidad y desigualdad.
4. El reconocimiento del papel del docente y de los profesionales de la educación para una educación de calidad.
5. La importancia de potenciar la formación profesional y las pasarelas entre la educación técnica profesional y la educación general para contribuir a la inserción laboral. 

La educación debe ser obligatoria y gratuita en la enseñanza primaria, y progresivamente gratuita en la secundaria y en los niveles superiores

Los recortes alcanzan al Concurso de Traslados

Francisco García Cruz
Secretaría de Pública no
Universitaria FE CCOO

@ fgarcia@fe.ccoo.es

@Paco_Garcia_C

TRAS RESOLVERSE DE MANERA DEFINITIVA el concurso de traslados (CGT) correspondiente a la convocatoria de 2014, podemos afirmar, con los datos disponibles de años anteriores, que la política de recortes también está afectando negativamente a la movilidad del profesorado.

El Estatuto Docente serviría para dar respuesta, entre otras cuestiones, a la promoción profesional del profesorado, pero el CGT sigue siendo

prácticamente el único sistema que tienen los docentes para buscar otro destino tanto fuera como dentro de su comunidad, ya que el PP ha incumplido su compromiso electoral de negociar un estatuto. Aunque la carrera profesional no debe sustituir al concurso de traslados, especialmente en aquellas comunidades pluriprovinciales con amplia extensión territorial, obviamente serviría para que el concurso respondiera a sus objetivos y no a otros.

La importancia que el profesorado da al concurso de traslados de ámbito estatal la vemos en su participación. La movilidad fue creciendo hasta 2009, en consonancia con la evolución del gasto educativo y su efecto sobre las plantillas. Entonces cambiaron de destino 29.534 docentes del cuerpo de maestros y 17.896 de Secundaria y otros cuerpos. En el curso 2010/11, la participación fue del 25,76% en relación con la plantilla correspondiente. No obstante, tras los recortes, en el curso 2012/13 participaron 24.468 (19,13%) docentes menos. En el curso 2013/14, la participación también disminuyó, hasta llegar al 21,69%.

Tasa de reposición

La disminución de participantes en el CGT discurre en paralelo a la amortización de plazas de plantilla como consecuencia de la limitación de la tasa de reposición, que



de este modo tiene un efecto negativo añadido sobre la cantidad y la calidad del empleo.

Otra causa de la reducción en la participación, con menor impacto pero no menos importante, ha sido la supresión de la jubilación anticipada e incentivada. La eliminación de esta modalidad de jubilación actúa como un tapón en el concurso de traslados. El profesorado mayor de 60 años aumentó en más de 2.000 docentes al año siguiente a la desaparición de la jubilación incentivada en 2011. El envejecimiento del profesorado conlleva una situación de mayor estabilidad y, por tanto, menor movilidad.

El CGT se utiliza de forma mayoritaria para movilidad o reasignación de efectivos en el ámbito de las propias comunidades. El porcentaje oscila entre el 5% y el 10% en maestros, y entre el 3% y el 10% en Secundaria. Aunque la ley obliga a las administraciones educativas a sacar a concurso todas las plazas vacantes a 31 de diciembre, lo cierto es que se produce un efecto perverso como consecuencia de la interacción entre el CGT y la posterior oferta de empleo público (OPE), ya que las administraciones prefieren guardar plazas para su OPE antes que sacarlas al concurso estatal. Esta situación es insostenible cuando se trata de cuerpos docentes estatales. El concurso estatal es un derecho que nadie quiere perder y que no puede verse comprometido por la retirada de plazas por parte de la consejería de turno. Por tanto, para la ordenación de estos asuntos es de capital importancia y urgencia que haya una negociación.


En el cuerpo de maestros ha habi-

do algunos cambios de tendencia desde el CGT 2002/03 al 2012/13. Comunidades como Andalucía, Illes Balears, Canarias, Catalunya, País Valencià, Extremadura, Galicia, Madrid, Euskadi y el territorio MECD, tenían un saldo negativo. Es decir, había más maestros que salían de los que entraban. Sin embargo, en el curso 2012/13, Andalucía, País Valencià, Extremadura y Euskadi pasaron a tener saldos positivos; y comunidades como Castilla-La Mancha, Galicia, Murcia y Navarra, que tenían saldo positivo en 2002/03, pasaron a tener saldos negativos en el curso 2012/13. No obstante, si vemos la evolución global de todo el periodo (2002-2012), las comunidades autónomas de las que ha salido más profesorado de Primaria del que ha entrado son: Illes Balears, Canarias, Catalunya, País Valencià, Madrid, Navarra y Ceuta y Melilla.

Entre el profesorado de Enseñanza Secundaria y otros cuerpos, también ha habido algunos cambios de tendencia desde el CGT 2002/03 al 2012/13. Comunidades como Illes Balears, Canarias, Castilla-La Mancha, Catalunya, País Valencià, Extremadura, Galicia, Navarra y el territorio MECD, tenían un saldo negativo. Sin embargo, en el curso 2012/13, País Valencià, Galicia y MECD pasaron a tener saldos positivos; y Andalucía, que tenía saldo positivo en 2002/03, pasó a tener saldos negativos en el curso 2012/13. Si vemos la evolución global de todo el periodo (2002-2012), las comunidades autónomas de las que ha salido más profesorado de Secundaria y otros cuerpos del que ha entrado son: Illes Balears, Canarias, Castilla-La Mancha, Catalunya, Extremadura, Navarra y Ceuta y Melilla. Si consideramos todos los

cuerpos del profesorado, la foto de la movilidad con saldo negativo es muy similar a esta última; solo faltaría añadir Madrid.

Desmontando tópicos

Estos datos desmontan algunos tópicos y abren interrogantes sobre la movilidad. Los cuerpos de Primaria y Secundaria no son miméticos en todas las comunidades autónomas, como ponen de manifiesto los casos de Madrid, Castilla-La Mancha o Extremadura. La insularidad parece que juega un papel claro en el flujo migratorio de salida, y la mayoría de las comunidades con lengua cooficial recibe más profesorado que el que sale, como demuestran País Valencià, Galicia y Euskadi. 

Más negocio = menos educación

Julio Serrano

Secretaría de Acción Sindical, Universidades e Investigación y Salud Laboral FE CCOO

@ julioherrano@fe.ccoo.es

@jsgracias

A PESAR DEL RECHAZO DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA a las reformas y recortes del ministro Wert, el Gobierno ha completado los cambios normativos en materia universitaria con dos nuevos reales decretos que modificarán los requisitos para la creación de centros y universidades y el sistema de acreditación del profesorado universitario funcionario.

La norma que establece los nuevos requisitos para la creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros busca facilitar el desarrollo de más negocio en la educación superior. Crear nuevos centros y universidades será mucho más

fácil porque se exigirán menos requisitos y su control será casi inexistente.

El RD vigente en la actualidad ha de ser reformado porque tiene graves defectos y porque el Sistema Universitario Español ha cambiado mucho desde 1991. Pero la norma que se ha aprobado no resolverá los problemas detectados, sino que los agravará.

Acreditación del PDI funcionario


El segundo Real Decreto aprobado, que modifica la acreditación del personal docente e investigador (PDI) funcionario, establecerá, como ya hemos señalado, un sistema menos objetivo, transparente e imparcial que el actual; continuará minusvalorando la actividad docente frente a la investigación y dificultará el acceso y promoción de los docentes en las universidades públicas.

La Federación de Enseñanza de CCOO exige a las autoridades educativas que establezcan un periodo transitorio que

amortigüe los perjuicios inmediatos que supone el cambio de un modelo a otro.

Ante la falta de diálogo mostrada por el Ministerio, CCOO se dirigió al resto de los sindicatos que componen la Mesa Sectorial de Universidades (CIGA, CSIF y UGT) para promover una reunión urgente y conocer el borrador definitivo y los plazos de implantación. Sin embargo, José Ignacio Wert siguió adelante con sus planteamientos iniciales.

Lamentablemente, el Consejo de Universidades no manifestó una oposición frontal a estos proyectos legislativos y se limitó a realizar algunas propuestas de modificación menores.

CCOO ha liderado el rechazo a estas nuevas iniciativas del Gobierno Popular, impuestas sin debate, sin consenso y sin diagnóstico ni evaluación, y seguirá oponiéndose a su implementación desde la denuncia, la movilización y la elaboración de propuestas alternativas. 



Licitaciones y subrogación de trabajadores

José Antonio Rodríguez

Secretaría de Privada y Servicios Socioeducativos FE CCOO

 jarodriguez@fe.ccoo.es

 @lanbrue

LA PROPUESTA de incluir un texto relativo a la subrogación de empresas en el artículo 26 del “XI Convenio Colectivo de ámbito estatal de centros de asistencia y educación infantil” evidencia una relevante cuestión extensible al resto de convenios.

Se pedía tal incorporación a cambio de la pérdida de días de vacaciones, simplemente por un planteamiento patronal basado en que, “habría que perder derechos”. Aunque finalmente CCOO consiguió frenar la iniciativa, merece la pena hacer un análisis de cuál fue nuestra posición al respecto.

En primer lugar, entendíamos que ese refuerzo del texto en el convenio también suponía una garantía para ambas partes. Prueba de ello es que el origen de la incorporación del texto al convenio era la petición de la parte empresarial a la Comisión Paritaria del convenio de un redactado específico. CCOO ha exigido de forma reiterada esta incorporación en cada convenio que se ha negociado y nunca, hasta ahora, la patronal había mostrado el menor interés.

La incorporación del texto, en el artículo 26 sobre Sucesión de empresas, era “a cambio” de una adaptación del artículo 31 sobre Vacaciones, con pérdida de días de vacaciones que perjudicaba

a todos los centros y a las trabajadoras y trabajadores, se vieran o no afectados por las licitaciones de la administración.

Exactamente, lo que pretendía la bancada patronal era:

1. Sustituir la palabra “mes” por “31 días”, un juego lingüístico un tanto engañoso, teniendo en cuenta que las vacaciones se disfrutaban principalmente durante los meses de julio y agosto y ambos tienen 31 días.
2. Eliminar 2 días de los 10 de vacaciones distribuidos durante todo el año, de forma que se quedarían en tan solo 8.

CCOO no compartía esta propuesta ni con las patronales ni con resto de los sindicatos (excepto CIG, que mantenía nuestra misma posición), que habrían cedido si, en lugar de 8, el número de días de vacaciones se hubiera fijado en 9, lo que habría supuesto aceptar la pérdida de un día.

Trasladando la cuestión a un ámbito más amplio, respecto a la subrogación en los casos de programas, centros o servicios que salen a concurso o licitación, hay que decir que, desde el punto de vista del Derecho del Trabajo, entra en juego fundamentalmente el artículo 44 del Texto Refundido Vigente del Estatuto de los Trabajadores.


Este precepto, perfectamente construido en su redacción, parte de una máxima fundamental en su primer punto: que no se producirá extinción de la relación laboral de los trabajadores afectados por una sucesión de empresa en los supuestos de cambio de titularidad de una empresa, de un centro de trabajo o de una unidad productiva autónoma de esta. Cuando

como consecuencia de un proceso de concurso o licitación pública se otorgue la gestión de un centro, programa, proyecto o servicio a una entidad distinta de la que se halle gestionándolo con carácter previo al citado concurso o licitación, se estará produciendo en todos los casos un traspaso de un centro de trabajo (en la mayoría de los casos) o de una unidad productiva autónoma de la entidad (en un porcentaje menor de supuestos).

Derechos y obligaciones

Adicionalmente, el precepto indica que esta “sucesión de empresa” supone también la obligación del nuevo empresario a mantener los derechos y obligaciones laborales y de Seguridad Social que tuviese dicho colectivo de trabajadores con su anterior empleador. Respecto al asunto del convenio colectivo de aplicación al conjunto de trabajadores afectados por la “sucesión de empresa”, será el que les era de aplicación en el momento de la transmisión.

Para profundizar en este tema, recomendamos la lectura del estudio desarrollado por el Gabinete de Estudios Jurídicos de CCOO sobre Escuelas Municipales de Educación Infantil (ver informe en nuestra web), que reitera lo expuesto anteriormente.

La incorporación en los convenios colectivos de textos que refuercen e incidan en esta cuestión es una reivindicación permanente que se viene realizando desde CCOO, si bien no se puede convertir en moneda de cambio para la pérdida injustificada de derechos. Desde CCOO creemos que la mejor forma de garantizar la subrogación es que en los pliegos de condiciones de las licitaciones con la administración se incorpore como una exigencia. 

CCOO gana las elecciones

Matilde Llorente

Secretaría de Personal de Servicios Educativos y Complementarios (PSEC) FE CCOO

@ mariadiaz@fe.ccoo.es

EL PRIMER ARTÍCULO de la revista TE de este curso escolar 2014/2015 hacía referencia a que este año estaba marcado por las elecciones sindicales en el sector de la enseñanza pública del Personal de Servicios Educativos y Complementarios (PSEC), proceso que se repite cada cuatro años. Podemos afirmar ahora que, en las comunidades donde ya se han celebrado, la Federación de Enseñanza ha ganado las elecciones por séptima vez consecutiva.

En estas fechas tendrán lugar elecciones en Cantabria; Asturias; País Valencià (en abril se han celebrado las de personal laboral y en mayo las de personal funcionario); y, previsiblemente, Andalucía -pendiente de confirmar-, junto con las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla en el mes de junio. Durante el próximo otoño se celebrarán en la Comunidad de Madrid y, en la primavera de 2016, en Castilla y León. Así quedará concluido el proceso electoral en todo el Estado.

La Federación de Enseñanza es el primer sindicato en las siguientes comunidades autónomas (reseñamos los datos más relevantes sin entrar en un análisis más pormenorizado):

Aragón

Se han elegido 3 delegados más, un total de 116 frente a los 113 anteriores. CCOO sube 8 delegados y delegadas, hasta alcanzar la media centena; UGT pierde 7 delegados y se queda en 31; CSIF sube 7 y consigue 27; y otros sindicatos minoritarios se mantienen en 8.

Castilla-La Mancha

Se han elegido 12 delegados menos (un total de 85) debido a la salida del profesorado de Religión a un ámbito propio y a la privatización de servicios que ha reducido la plantilla del personal laboral. CCOO sube 6 delegados y delegadas, hasta 41; UGT ha bajado uno y se queda en 12; CSFI pierde 8 y desciende hasta 13; STAS sube 6 delegados, hasta un total de 18; y otros minoritarios bajan 5 delegados y se quedan únicamente con 1.

Catalunya

Se han elegido un total de 68 delegados y delegadas, 4 menos. CCOO desciende un delegado, pero es el primer sindicato del sector, con 19 en total; UGT pierde 6 delegados y se queda con 18; USTEC se mantiene en 5. En el apartado de otros se encuadran las candidaturas de dos sindicatos especializados de profesorado de Religión, que bajan 3 delegados y se quedan en 26.

Galicia

Están pendientes de celebración las elecciones de Lugo. Este retraso está motivado por un laudo arbitral. A falta de conocer los resultados de esa provincia, CCOO sigue siendo el primer sindicato en la comunidad: sube un delegado en Pontevedra y otro en Ourense y mantiene los resultados en A Coruña. Los resultados provisionales son los siguientes: CCOO, 24 delegados y delegadas; UGT, 10; CSI-F, 7; y otros, 16.

Murcia

En este proceso electoral se han elegido 23 delegados menos debido a procesos de funcionarización de personal laboral. En esta comunidad autónoma se funcionarizó la mayor parte del colectivo de PSEC, que vota

en junta de personal. CCOO pierde 4 delegados, pero es el primer sindicato con un total de 13; UGT pierde 2 delegados; CSI-F baja 1; y el grupo de otros sube 5 delegados.

Comunidades autónomas donde CCOO es la segunda o tercera fuerza sindical:

Extremadura

Se han elegido 2 delegados menos. CCOO pierde 3 delegados y se queda con 13; UGT baja 3 delegados, hasta 20; CSI-F baja 2, hasta los 16; otros suben 6.


Euskadi

Se eligen 12 delegados más. CCOO mantiene 13 delegados y delegadas; UGT sube 4, hasta 8; otros, entre los que se incluyen a LAB, ELA y STEI, suben 8 y obtienen un total de 80.

La Rioja

Se mantiene el mismo número de delegados y delegadas. En esta comunidad, el PSEC es mayoritariamente funcionario. CCOO conserva 7 delegados; UGT sube 1, hasta 9; y CSI-F sube 4 delegados, hasta 18.

Los resultados parciales, a fecha de 5 mayo, son los siguientes: CCOO obtiene 180 delegados y delegadas; UGT, 117; CSI-F, 91; STES, 27; otros, 150 (incluimos sindicatos minoritarios, algunos solo de comunidad autónoma).

Cuando terminen todos los procesos electorales, confiamos en seguir siendo el primer sindicato del Personal de Servicios Educativos y Complementarios. Damos las gracias a los compañeros y las compañeras que han avalado con su apoyo y su voto el trabajo realizado en estos últimos años. 

Propuestas de CCOO ante las elecciones políticas

María Díaz

Secretaría de PSEC y Área Pública FE CCOO

 mariadiaz@fe.ccoo.es




CCOO HA ELABORADO UN DOCUMENTO de propuestas para trasladar a los partidos políticos, de cara a los comicios electorales generales, con el objetivo de que incorporen a su agenda política las prioridades sociales y laborales de la ciudadanía y asuman compromisos claros de gobierno.

Entre ellas, destacamos las relacionadas con el sector público:

- Una política fiscal que garantice los ingresos necesarios para impulsar la actividad económica generadora de empleo de calidad; la defensa de los sistemas públicos de sanidad y educación; los servicios públicos y servicios sociales; el restablecimiento de las redes de protección social y el impulso de la Ley de Atención a la Dependencia.
- El aumento del gasto público para las políticas sociales y la recuperación del Estado de bienestar, a través de una verdadera reforma fiscal, un nuevo modelo de financiación autonómica más equitativo y solidario que garantice la suficiencia financiera y la prestación de los servicios públicos fundamentales (sanidad, educación y políticas sociales) a toda la ciudadanía.
- Los ayuntamientos deben tener garantizados los ingresos suficientes para financiar los servicios que prestan a la ciudadanía. La reciente reforma de la Ley de Bases de Régimen Local ha de quedar sin efectos.
- Compromisos por parte de las comunidades autónomas de recuperar los niveles de calidad de la sanidad pública previos a la crisis.

- Defensa de la escuela pública, gratuita, laica, científica, coeducativa, inclusiva y compensadora de la desigualdad. Considerando que la reforma educativa (LOMCE y Decretos Universitarios) pone en riesgo la equidad y la igualdad de oportunidades, CCOO exige su derogación.
- Recuperación del nivel de cobertura del sistema de dependencia, mediante servicios profesionales de calidad, que son un eje fundamental de la lucha contra la pobreza, la exclusión social y la violencia de género.
- Impulso de las políticas activas de empleo, dotando de medios y personal a los servicios públicos de empleo de las autonomías, para que puedan ofrecer una atención integral y personalizada a las personas desempleadas.
- Elaboración de presupuestos participativos y de políticas de transparencia efectiva.
- Recuperación de las plantillas públicas y de su poder adquisitivo, además de planes de choque de empleo en ayuntamientos y comunidades, junto con programas de parques de vivienda pública en alquiler y de rehabilitación.
- Recuperación de los derechos laborales.

CCOO emplaza a los partidos que aspiran a gobernar a que asuman un claro compromiso para cambiar el rumbo de las políticas que dé prioridad a las demandas sociales y laborales de la ciudadanía. 

Julia Varela Fernández. Catedrática de Sociología

“La sociología histórica ayuda a diagnosticar los problemas de la escuela”



Manuel Menor Currás
Profesor de Historia

@manolo.menor@gmail.com

Fotos: Teresa Rodríguez

Julia Varela Fernández nació en A Ulfe (Vilaxe, Chantada, Lugo) en 1942. Estudió Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Sociología en Vincennes (París VIII). Regresó a Madrid en 1976, donde ha sido catedrática de Sociología (UCM: Facultad de Ciencias de la Información). La mayoría de sus investigaciones, ligadas en gran parte al análisis del sistema educativo, ha sido publicada en la colección “Genealogía del Poder” de Ediciones La Piqueta, y en Editorial Morata.

¿Se puede releer todavía con provecho a uno de sus maestros, Michel Foucault?

Hay muchas dimensiones de su obra que a mí me han servido, y que he tratado de transmitir a mis estudiantes. Foucault elaboró una nueva concepción de las relaciones de poder que rompió con la visión estática de los aparatos del Estado: el poder se distribuye y funciona por todo el cuerpo social. Una auténtica democracia no solo pasa por la existencia de un gobierno democrático, sino también por un funcionamiento democrático de las instituciones, y por una transformación de los sujetos en sujetos éticos, en ciudadanos. Frente al individualismo neoliberal, tan de moda en la actualidad, el “cuidado de sí” implica también el cuidado de los demás. Foucault hablaba del “intelectual específico”: rompió con la idea del intelectual que puede hablar de todo, de lo divino y lo humano. El intelectual -decía- tiene que hablar de aquello sobre lo que investiga y conoce, y valoró especialmente los conocimientos que responden a las demandas sociales de clarificación. Trabajó sobre la historia de la locura o las prisiones para cuestionar el funcionamiento de las “instituciones totalitarias”. El “intelectual específico” investiga al servicio de la comunidad. En este mismo sentido, valoró y reivindicó, además, los saberes

de “los prácticos”, es decir, de quienes están en las prisiones, los hospitales, las escuelas, y ponen en funcionamiento saberes específicos que hay que tener en cuenta para llevar a cabo cambios sociales progresistas.

También sigue siendo muy valiosa la teoría foucaultiana de las resistencias frente a relaciones de poder muy desiguales. Algunos trabajos desvirtúan con frecuencia los análisis de Foucault, por ejemplo cuando los reducen al “poder disciplinario”, identificando este poder con la represión. Para Foucault, sin embargo, “las disciplinas” implican un sistema de relaciones que, como sucede en las instituciones escolares clásicas, organiza el espacio, el tiempo, las actividades... Su ejercicio individualiza, jerarquiza, normaliza, es enormemente productivo.

El modelo de análisis de Foucault, la sociología histórica o genealogía, con sus limitaciones sigue siendo válido para dar cuenta de las lógicas sociales. Foucault no era un sociólogo en sentido estricto, pero sus trabajos han sido muy valiosos para sociólogos, feministas, historiadores, y para cuantos son sensibles a las relaciones de poder, y a los saberes que se forman en las instituciones en íntima relación con esas relaciones de poder.

Sola, o acompañada de Fernando Álvarez-Uría, y sin olvidar la Ribeira Sacra de sus orígenes, ha logrado hablar con voz propia del conocimiento al alcance de las clases populares. La perspectiva crítica de sus análisis sociológicos también ha sido valiosa para entender mejor el papel de las mujeres, las instituciones, la cultura rural gallega y la propia historia de las teorías sociológicas.

Cualquier cambio de la escuela está en relación con los cambios sociales que se producen y, por supuesto, con la formación de profesores y democratización de los centros



Cuando usted vino a España, Michel Foucault no era tan conocido...


Ya se habían traducido algunos de sus libros, como la *Historia de la locura* y *Las palabras y las cosas*. En La Piqueta, la editorial de María Fuentetaja, una mujer extraordinaria por su curiosidad intelectual y amistad, a la que le encantaban los libros y los debates, publicamos *Microfísica del poder*, un libro que de algún modo relanzó el interés por la obra de Foucault. Cuando regresamos de París, coincidiendo con la transición, María nos brindó un espacio espléndido para dar a conocer gran parte de lo que habíamos aprendido: los autores que habíamos conocido podían tener aquí cierta incidencia en los campos de la psiquiatría, de la educación... María estuvo de acuerdo en hacer una colección que se llamó “Genealogía del Poder” y ahí empezamos a publicar una serie de textos relevantes de diversos autores como Castel, Bourdieu, Bernstein,

Goffman, Donzelot, Grignon... También publicamos libros de pensadores clásicos como Durkheim o Karl Polanyi. Fue un trabajo muy interesante que supuso mucho tiempo y esfuerzo, pero nuestra común amiga, María Fuentetaja, lo apoyó siempre.

En sus trabajos, hay mucha preocupación por la escuela...

Mi tesis de sociología en París fue *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, el noveno libro que publicamos en “Genealogía del poder”. En este libro me interesaba poner de relieve, a través de un análisis histórico-comparativo, cómo se conformaron los modos de educación de los distintos grupos sociales en la primera modernidad española. Observé que los jesuitas, con sus colegios y mediante la *ratio studiorum*, pusieron en marcha un sistema de enseñanza que rompió con la “reproducción” de la que hablaba Bourdieu. Estos inventores de la pedagogía moderna produjeron una ruptura con los sistemas de educación precedentes, y contribuyeron a proporcionar una nueva identidad social a los grupos que más tarde llamamos “burguesía”, una clase conformada por el modo de educación jesuítico que en el siglo XVIII asumiría el poder y desplazaría a la nobleza.

¿Su *Arqueología de la Escuela* sigue teniendo interés?

Es un libro que suscitó bastantes debates en su día, incluso en los Movimientos de Renovación 



Pedagógica, y todavía es leído fuera de España. Concretamente, en Brasil circula un texto titulado “La maquinaria escolar” en el que intenté objetivar las piezas constitutivas de la escuela desde sus orígenes: una nueva concepción de infancia, que no siempre había existido, el espacio cerrado, la formación de un cuerpo de especialistas, la formación de determinados saberes -frente a otros que fueron censurados o marginados-. La escuela, con el tiempo, se impuso como una especial forma obligatoria de socialización. Este sistema es en parte heredero del Antiguo Régimen, cuando imperaba el absolutismo político de los monarcas y cuando las clases populares no contaban prácticamente con ninguna educación institucionalizada. Verdad es que en las ciudades había a veces escuelas municipales e instituciones caritativas o benéficas -como los hospicios y seminarios de pobres-, en que había alguna alfabetización para determinados oficios. Pero, ¿una institución como la escuela, heredera en buena medida de los colegios de jesuitas, puede ser la institución por antonomasia de formación de ciudadanos, en una sociedad democrática del siglo XXI?

Conocer los engranajes de la maquinaria escolar aún es importante para democratizar la escuela pública. Por ejemplo, en la actualidad las clases populares no tienen la misma visión de qué es la infancia que las clases medias y, entre estas, la percepción cambia entre las clases medias altas y las bajas. Si los profesores desconocen estos procesos, si carecen de sensibilidad sociológica, difícilmente se implicarán para que los niños y niñas de las clases populares tengan la educación a que tienen derecho como ciudadanos.

Lo mismo pasa con el espacio cerrado. Se plantea la cuestión de

El sistema educativo público, y en particular la escuela, al PP no le interesa, y el PSOE tampoco ha manifestado una sensibilidad excesiva hacia él



cómo se puede abrir la escuela y a qué. En principio, se tiene que abrir al mundo, porque el espacio cerrado surgió para evitar que los niños fuesen tentados por el demonio, la carne y el mundo -los tres enemigos del alma, según los catecismos-. Esta apertura tiene que ver, además, con el cuerpo de especialistas, los profesores. Estos deben tener buena preparación, y no

solo en determinados campos del saber, sino también en las didácticas más adecuadas y actualizadas, enriquecidas por el conocimiento de otros campos científicos que permitan comprender el mundo en que vivimos. Creo que no se puede ser buen profesor si no hay pasión por el conocimiento y afán por transmitirlo. Todo ello requiere estar al día, y leer lo más posible.

Y luego están los saberes. En aquella época, los jesuitas no podían transmitir los que atentasen contra la moralidad y la sana doctrina; por eso censuraban los libros clásicos. La herencia de aquellas censuras aún se percibe en las instituciones escolares: buena parte del aburrimiento que padecen profesores y estudiantes viene de que aún circulan saberes enlatados. Sería distinto si los conocimientos que aquellos transmiten tuvieran realmente que ver con lo que pasa, y si a los estudiantes se les explicara lo que quieren y necesitan conocer: es preciso romper con un conocimiento mágico-mítico. También cambiarían bastante las cosas si los profesores de las distintas áreas colaboraran entre sí de modo que, en una misma aula, los alumnos pudieran percibir distintas perspectivas para abordar una misma realidad. Como es importante, asimismo, que los estudiantes puedan expresarse y dar a entender qué es lo que les interesa estudiar: la dinámica educativa sería mucho más enriquecedora para todos.

Todo esto, creo, sigue siendo importante para democratizar la escuela hoy. Hay distintos conceptos de infancia -y ninguno tiene la verdad absoluta-, hay que ser sensible al entorno en que se mueven los niños y a los saberes que traen consigo cuando vienen a la escuela: saben mucho más de lo que a veces se les supone, y todo ello en una gran variedad de campos. En definitiva,




todavía puede ser de gran ayuda conocer por dentro esta maquinaria escolar para no quedarnos en su arqueología, porque la realidad social cambia y se plantean nuevas exigencias.

Uno de sus trabajos últimos prestó atención a la febril secuencia de reformas educativas entre 1982 y 2006...

De todo aquel afán reformista no queda mucho, más allá de algunas formalidades, porque cada partido que ha subido al poder ha querido implantar nuevas reformas. Alguna, como la LOGSE, no se llegó a aplicar bien, en parte por falta de presupuesto. A mí me interesó esa dinámica y la traté con un enfoque algo diferente a la de mis otros trabajos. Quería saber cómo eran las reformas por dentro, con qué problemas se habían encontrado quienes las promovieron y aplicaron..., y me di

cuenta de lo difícil que es hacer una reforma. Hay muy distintas culturas respecto a la educación escolar y, por tanto, distintos modelos sobre cómo tendría que ser y funcionar el sistema educativo. Es muy difícil, además, hacer equipos que trabajen como tales, porque hay sesgos personalistas, cambios de participantes y cargos ministeriales; y las reacciones de las “fuerzas vivas” son continuas. Los partidos gobernantes tienen sus propias dificultades internas; y las reacciones de profesores, padres y estudiantes también se hacen sentir de continuo.

En todo caso, pude concluir algo muy importante: el campo educativo está todo él atravesado por luchas e intereses. Todos los especialistas que consulté estuvieron de acuerdo en que había estado bien que se ampliase la escolaridad hasta los 16 años, pero, al mismo tiempo, eso fue un fuerte problema en aquel momento. Supuso que los profesores

de Primaria pasasen con la ESO a los institutos, a convivir con otra cultura; los catedráticos clásicos de estos tuvieron que convivir con otros nuevos de diferente tradición en los modos de educar que abogaban por una educación más activa y menos jerarquizada; y los de educación profesional vieron alterada su particular forma de trabajo y su clientela. Todo eso, unido a que, al ampliar la obligatoriedad, había estudiantes que habían dejado el sistema escolar y tuvieron que regresar para obtener la nueva titulación, produjo una enorme diversidad de alumnos... Y esta aumentó todavía más cuando empezaron a venir las oleadas de los hijos de inmigrantes. Se produjo así en los centros un cambio de clima y conflictos que, a veces, fueron muy difíciles de gestionar. Nadie había previsto tal situación: no hubo profesores de apoyo que ayudaran, ni tampoco recursos suficientes. Es verdad que, cuando Maravall dejó el 



Una renovación fuerte del sistema educativo solo es posible desde una sociedad que apueste por un gran cambio social

Ministerio, se habían creado muchos más centros públicos, pero tengo la impresión de que imperaron las prisas excesivas y que, en medio de varios procesos concurrentes, los gestores de la LOGSE no supieron aglutinar las fuerzas sociales que había a favor del cambio para salir del franquismo.

¿Y la LOMCE?

Aquel deterioro no fue subsanado: a unos problemas siguieron otros. Se empeoró con la LOCE de 2002, y así se sigue todavía en la medida en que se está tratando de imponer un neoliberalismo puro y duro, un neodarwinismo en el que supuestamente solo triunfan los mejores. Se inculca un sistema de valores contrario abiertamente a un sistema educativo democrático: la LOMCE sigue de lleno esta lógica de la exclusión y la eliminación del fracaso escolar a base de decapitar a la gente con reválidas y otras medidas, e introducir cada vez una mayor competitividad interna. Retorna el confesionalismo frente al ideal de una escuela laica. De ningún modo se intenta que todos puedan estudiar y aprobar, aprender

lo que necesitan saber cuando es preciso facilitar el acceso a la universidad a los estudiantes que estén capacitados para ello. El PP, con su sobrevaloración de lo privado y su desprecio hacia lo público, no sólo está velando por sus intereses como grupo, sino que está dilapidando la propiedad social que se había conseguido, una propiedad que era de todos y que facilitaba la integración y una mayor igualdad social. No solo se está privatizando la sanidad y la educación, sino también otros servicios como teléfonos, correos, el agua, el suelo..., por no mencionar el saqueo de los recursos públicos que supone la corrupción.



¿Con este plan, qué futuro le ve a la enseñanza pública?

A la universidad pública, al igual que a la escuela pública obligatoria, con el auge que están dando a la privatización la están vaciando de contenido y deteriorando para que los centros privados se desarrollen ampliamente. En 1985, en mi

facultad, la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, la mitad de los estudiantes provenían de las clases medias y la otra mitad de las clases populares: una mezcla muy interesante para unos y otros; también para el país. Desde hace ya tres o cuatro años, el 90% son de clases populares, lo que muestra que las clases medias envían a sus hijos a centros privados o directamente al extranjero, donde al mismo tiempo que estudian aprenden bien un idioma. Hay, además, un porcentaje muy alto de estudiantes que abandonan sin terminar los estudios: en la universidad española, en el primer año, uno de cada cinco estudiantes se va; y los ciclos de estudios muy largos a la mayoría no la favorecen, la penalizan. Los cambios no están siendo abordados de forma reflexiva; los precios de los másteres, además de no tener buena organización ni validación contrastada, son prohibitivos para muchos; se desaprovechan infinidad de recursos internos de los departamentos que podrían proporcionar a la universidad otra dinámica... En fin, el sistema educativo público, y en particular la escuela, al PP no le interesa, y el PSOE tampoco ha manifestado una sensibilidad excesiva para hacer una escuela pública consistente: podían haber hecho mucho más.

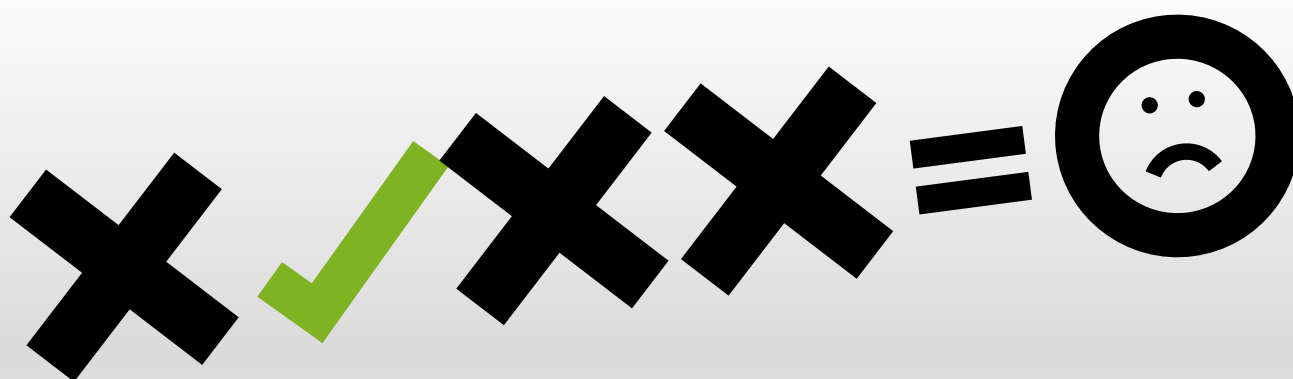
Una renovación fuerte del sistema educativo solo es posible desde una sociedad que apueste por un gran cambio social -con una alta valoración de la cultura y de las voces de las mujeres-. Solo así dejará de jugar un papel fundamental de reproducción social. Cualquier cambio de la escuela está en íntima relación con los cambios sociales que se producen, especialmente con el acceso al sistema laboral, y, por supuesto, depende de la formación de profesores y de la democratización de los centros.

Evaluación LOMCE



La sombra del examen internacional PISA planea sobre el modelo de evaluación que introduce la LOMCE. Tras la realización este año de la prueba de 3º de Primaria en gran parte de las comunidades autónomas, el plato fuerte llegará con la de 6º de Primaria y las reválidas de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato, que, lejos de convertirse en instrumentos de mejora del sistema educativo, aplastarán la diversidad del estudiantado y darán lugar a *rankings* de centros.

En este dossier reflexionamos sobre las finalidades legítimas y convenientes de la evaluación y sobre aquellas otras tras las que se esconde un mecanismo de promoción o exclusión.



No es educación.
Es discriminación

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?



Montse Ros

Secretaria general de la Federació de Educació de CCOO de Catalunya

Fuente: Diari Educació

POLONIO: Milord, los trataré como se merecen.

HAMLET: ¡Por los clavos de Cristo, señor! Tratadlos mejor. Si los tratáis como se merecen, ¿quién se escapará de ser azotado? Tratadlos conforme a vuestro honor y dignidad. Cuanto menos se lo merezcan, más mérito tendrá su generosidad.

William Shakespeare

¿Qué tiene valor en educación?

Las pruebas PISA gozan de una autoridad notable hoy. Las realiza la OCDE, una organización con fines económicos. Que la educación debe servir para ganarse la vida y para la prosperidad de las sociedades, no lo discutiré. Tiene un valor.

Tiene valor, también, el fomento de la mayor igualdad entre las personas para conseguir una sociedad más justa. La evaluación de competencias básicas debería tener este sentido: no dejar a nadie atrás.

Ahora bien, si todos supiéramos hacer sólo las "competencias básicas", nuestra sociedad se empobrecería sin remedio. La educación no pretende la uniformidad, quiere también cultivar talentos personales, áreas de oportunidad. La creatividad, el conocimiento, la riqueza, se construyen en la conexión de saberes variados en la red social. ¿Como se deben valorar? ¿Cómo se pueden evaluar, en su diversidad, y en su interacción como logro de los objetivos pedagógicos propuestos?

La educación nos hace humanos, y toda la complejidad humana forma parte: la bondad, la ciudadanía responsable, la salud, la solidaridad, la madurez personal... ¿Tenemos mecanismos para dar valor a los objetivos probablemente más importantes de la educación?

¿Se debe evaluar?

La evaluación tiene finalidades legítimas y convenientes. La más importante es la me-

jora. Educar es creer en la perfectibilidad humana, escribía Savater en *El valor de educar*. La comprobación es imprescindible en el pensamiento crítico, el rigor científico y la reflexión que nos permiten perfeccionarnos. Por ello, la evaluación no debe ir nunca sola. Debe formar parte de procesos de investigación y acción que nos permitan cambiar, innovar, planificar, hacer prospectiva, rectificar, corregir. No basta con otorgar valor y magnitud. La educación no tiene un punto final. Nunca es un producto acabado que "vale" tanto. La evaluación sirve para seguir educando y hacerlo mejor: hay que poner medidas, y, por tanto, recursos. Y cuando hay recursos, se deben rendir cuentas, es un requisito democrático.

Pero nuestra sociedad está acostumbrada a la evaluación como mecanismo de promoción o exclusión. Los exámenes funcionan como legitimación de una clasificación, como naturalización de una selección social por vía académica. Aunque el diccionario nos diga que la evaluación da valor de una forma aproximada, las consecuencias de esta acción han sido históricamente determinantes. Sin embargo, las pruebas aisladas de capacidad se han revelado ineficaces e incluso injustas, y la clasificación selectiva, irrelevante (Joan Manuel del Pozo), y esta sería una de las razones por la que las empresas, por ejemplo, tienden a dar menos importancia a los títulos académicos. Hemos ido comprobando que los exámenes no dan a cada uno lo que se merece, pero todavía existe la tendencia a usarlos con carácter disciplinario.

¿Cuál es el sujeto de la evaluación?

¿Cuando evaluamos competencias y conocimientos, evaluamos personas? Me preocupa mucho el efecto "sinécdoque" de la evaluación. La tendencia a tomar la parte por el todo. Evaluamos la competencia matemática, o la competencia lectora de una persona, y demasiado a menudo esto nos lleva a una consideración global de sus capacidades o incluso de su valor total. Me estremece el atrevimiento de "determinar la magnitud" de la valía de una persona. En cambio, me gusta el concepto de otorgar valor a las cosas buenas que hacen las personas, concepto que se relaciona mejor con el matiz de la palabra valorar. Tiene sentido pedagógico porque alienta a perseverar en los objetivos y a sentirse capaz de superar las dificultades.

La educación es un proceso y evaluarlo únicamente a través de resultados no parece bastante adecuado. En el proceso educativo intervienen múltiples factores además de la propia persona: las relaciones con el entorno social, la acción del profesorado y otros profesionales, la organización del sistema escolar, la familia, las políticas educativas... No evaluaremos el proceso educativo si no evaluamos también la intervención de todos estos actores.


Al tratarse de un proceso, se plantea también la dificultad de cuándo evaluar. La maduración humana no es un proceso lineal y homogéneo, y se entiende a lo largo de la vida. El efecto de una acción educativa no tiene por qué ser inmediato.

Tendremos que convenir, pues, que cualquier evaluación sólo podrá ser parcial y tendremos que aceptar con humildad que, como indica el diccionario, nos permite una aproximación al proceso educativo. Si fuera posible evaluar todo, y todo al mismo tiempo, tampoco serviría. ¿Como podríamos afrontar mecanismos que nos permitieran utilizar todo el conocimiento e implementar medidas de mejora de todo a la vez? Es más razonable reconocer la parcialidad de cualquier tipo de evaluación, procurar no centrarnos cada vez en los mismos aspectos, y usar el conocimiento que obtengamos para reorientar los procesos.

¿Quién evalúa?

¿Quién decide cuáles de estas facetas humanas se valoran? ¿Quién determina qué constituye valor, orienta la actividad educativa de todo el ecosistema educativo para que nadie esté dispuesto a quedarse atrás en aquellos aspectos más valorados? Un gran poder. ¿Quién está legitimado para ejercerlo? ¿La OCDE? ¿El Departamento de Enseñanza? ¿El Ministerio? ¿El magisterio?

Para que la evaluación sirva para la mejora, los sujetos evaluados -sean personas o grupos- deben tener la ocasión real de participar en los procesos de preparación, ordenación, producción y seguimiento de la actividad evaluadora (J.M. del Pozo). Si la evaluación no produce autoconocimiento y conocimiento crítico, no es útil para la mejora. La acción tutorial debe acompañar este conocimiento crítico, que tiende a condicionar las expectativas que tiene la persona sobre sí misma y sus posibilidades de superación. Por eso me preocupa mucho la publicidad o la privacidad de los datos obtenidos en cualquier evaluación. Una expectativa negativa extendida en el entorno de una persona suele generar el efecto de profecía que se autocumple y frenar la educación en lugar de impulsarla. Volveré a citar a Joan Manuel del Pozo: "Es bueno tener presente una conocida ley de la sociología, la ley de Campbell, según la cual, si utilizamos un indicador cuantitativo para evaluar un proceso social -y los educativos son esencialmente sociales-, cuanto más influya el indicador en la toma de decisiones, más romperá el proceso social que mide".

¿Cómo se podrían organizar procedimientos que permitan al mismo tiempo la participación y el rigor? ¿Cómo podría ser una evaluación continua que alimentara de criterio y dirección a los procesos educativos? ¿Cómo podríamos compartir el conocimiento y al mismo tiempo respetar la privacidad de los protagonistas de la evaluación? Lejos de las evaluaciones resultadistas y selectivas, habría que configurar el I+D+i de la educación como elemento constitutivo de la actividad educativa. Esto permitiría introducir un vector de cambio, con mejoras fundamentadas y contextualizadas, compartidas y enriquecidas, parciales pero constantes. 

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?



Miquel Àngel Essomba. Experto en diversidad e inclusión

“La LOMCE evalúa para fiscalizar y seleccionar al alumnado”



Montserrat Milán

Secretaría de Política Educativa de FE CCOO

@ mmilan@fe.ccoo.es

@montse_milan



Parece que todo el mundo comprende y acepta que la educación debe someterse sistemáticamente a una evaluación periódica cuyos resultados deben exponerse públicamente, pero no parece ocurrir lo mismo con otras políticas públicas como la salud, el empleo, el transporte o la vivienda... ¿Por qué cree que ocurre?

Evaluar las políticas educativas es una tarea que resulta de máxima complejidad, por dos grandes razones. La primera, porque se hace difícil identificar quién es exactamente el sujeto de la evaluación: alumnado, profesorado, centros o política educativa. Evaluamos al alumnado, pero de los resultados de dicha evaluación se desea inferir la calidad profesional del profesorado. Al mismo tiempo, de los resultados individuales del alumnado pretendemos inferir la calidad educativa de un centro escolar, y tomar decisiones de gestión amparándose en dichos resultados. ¿Realmente del resultado de pruebas estandarizadas he-

chas a alumnos individuales podemos extraer conclusiones directas y determinantes sobre su profesorado, su centro y su sistema? ¿Ya no recordamos que el factor óptimo para la predicción del éxito educativo es el contexto socioeconómico del alumnado? ¿No resulta curioso que el responsable de política educativa, de todo ese galimatías evaluador, es el que acaba resultando menos responsable de todo?

La segunda: la evaluación de políticas educativas es harto compleja porque dispone de una fuerte carga ideológica, consustancial a todo lo que es educativo. No sólo se trata de una cuestión técnica, sino también social y por ende política, con una profunda carga de valores e impacto en las personas, las familias y los grupos sociales. La evaluación no es un ejercicio de procesamiento de datos sobre una realidad educativa, sino un ejercicio del poder desde una determinada perspectiva política en función de unos valores sociales mayoritarios. Cada socie-

Miquel Àngel Essomba ha sido director del Centro UNESCO de Cataluña. En la actualidad, es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona y director del Equipo de Investigación e Inclusión en Sociedades Complejas (ERDISC).

dad dispone del modelo de evaluación que se merece para evaluar sus políticas. En consecuencia, la actividad evaluadora sirve para marcar un estilo, una pedagogía. Eso no sucede en otros ámbitos.

¿Cuál debería ser la función esencial de la evaluación en un sistema educativo?

Al hilo de lo respondido en la pregunta anterior, debemos distinguir nitidamente quién deseamos que sea el sujeto u objeto de la evaluación. No podemos caer en la trampa de desear evaluar la política educativa de un país sólo a partir de los resultados del alumnado, del mismo modo que no podemos evaluar al alumnado sin contextualizar dicha evaluación en su entorno social, político y económico.

Por lo tanto, según cuál sea el ámbito o nivel de evaluación, deberemos utilizar unas estrategias u otras. De todos modos, dicho planteamiento ecológico de la evaluación no nos impide subrayar dos principios rectores que deben ser transversales a cualquier actividad evaluadora. El primero, que cuanto más cerca nos encontramos del alumnado, más criterios cualitativos y de intersubjetividad debemos aplicar. El segundo, que todo proceso evaluador ha de estar dirigido a la mejora de los aprendizajes del alumnado, ése debe ser el núcleo de toda evaluación, sea cual sea el nivel o ámbito evaluable.

Si tuviera el encargo de evaluar la educación en sentido amplio, ¿qué parámetros o variables básicas consideraría?

La educación del siglo XXI es mucho más que la escolarización. Hoy día las jóvenes generaciones ya no tienen la escuela como espacio principal en el cual participan de la adquisición y la construcción del conocimiento. Por lo tanto, evaluar la educación de una sociedad no debería equipararse a evaluar el sistema escolar de dicha sociedad. Deberíamos atender a los procesos de aprendizaje que se dan también en entornos no formales e informales de educación, y ver qué grado de consecución se obtiene de la interacción simultánea en todos ellos.

De todos modos, debemos reconocer que necesitamos algún tipo de parámetro al cual aferrarnos para llevar a cabo dicho proceso evaluador. En este sentido, sería muy partidario

de considerar las ocho competencias que se recogen en el marco de referencia europeo de competencias básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida (2006). Son ocho competencias muy claras y necesarias, que despliegan y contextualizan en Europa lo que aprendimos con el informe Delors de la UNESCO diez años antes del marco de referencia: aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir. Sobre esta base, construiría un complejo sistema de evaluación, teniendo en cuenta tanto los puntos débiles como los fuertes. A partir de ahí, ya que estamos dispuestos a seguir soñando, diseñaría las políticas de formación, selección y retención de profesorado y equipos directivos, también el currículum, y dispondría los recursos necesarios para alcanzarlo. Complementaría todas esas medidas con políticas en el ámbito de la cultura, de la educación en el tiempo libre, de los medios de comunicación...

Existen excelentes sistemas de evaluación nacional en muchos países ¿Por qué cree que PISA es el más influyente y extendido sistema de evaluación internacional?

Los ingredientes del éxito de PISA son diversos. El primero, que se lleva a cabo en el marco de una organización internacional de prestigio y que suscita confianza. El segundo, que está elaborado bajo parámetros complejos estadísticamente, pero que proporciona resultados simples de explicar: una cifra, un porcentaje, eso lo entiende todo el mundo. La comunicabilidad de sus resultados es sin duda uno de sus grandes valores. El tercero, y nada desdeñable, es que el tipo mismo de evaluación se corresponde con el que los adultos hemos sido evaluados durante nuestra escolarización y formación. No sólo entendemos los resultados, sino que reconocemos el tipo de prueba que se realiza. Un cuarto motivo lo encontramos en que evalúa áreas de conocimiento más fáciles de medir que otras: matemáticas, ciencias y lengua. Si PISA tuviese que evaluar la competencia artística, ética o incluso en ciencias sociales, otro gallo cantaría; PISA no se atreve con eso porque no le interesa, pero también porque les resultaría muy difícil. Y en quinto lugar, porque este tipo de prueba permite una alta comparabilidad, con independencia del grado de validez que uno le quiera dar. Aplicar una prueba estandarizada a todos los países permite acceder a las reglas del mercado de competitividad, y permite afianzar la idea de



"No podemos caer en la trampa de desear evaluar la política educativa sólo a partir de los resultados del alumnado"

"¿Por qué no realizamos una evaluación externa al ministro Wert?"

↳ que competir en educación es la mejor fórmula para incrementar su calidad.

Situémonos en la actual ley orgánica. En su opinión, ¿nuestro sistema educativo necesitaba la nueva prueba que la LOMCE implanta en 3º de Primaria ya en el presente curso escolar?

De acuerdo con el redactado literal de la ley orgánica (artículo 20.2), "el alumno accederá al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos", y después añade: "Se atenderá especialmente a los resultados de las evaluaciones de segundo o tercer curso". Creo que la misma letra ya habla por sí sola del espíritu subyacente a la norma: evaluar para fiscalizar y seleccionar al alumnado.

Tal como está planteada la prueba de tercer curso, no necesitamos este tipo de ejercicio evaluador para nada. Además, la norma no exigía que se aplicara obligatoriamente hasta el próximo curso, ¿y qué ha sucedido? Que todas las comunidades autónomas, a excepción de Asturias y Andalucía, la han aplicado. Euskadi también, aunque con la salvedad de que las familias podían elegir realizarla o no. Esta prueba a los 8 o 9 años es un despropósito que puede marcar prematuramente al alumnado de forma negativa, y lesionar su autoestima académica hasta hacerle creer que a una edad tan temprana ya no sirve para estudiar, y que la razón de su fracaso es él mismo.

La introducción de las reválidas en el sistema educativo ha suscitado una de las mayores controversias de la ley. En su opinión, ¿cuál es exactamente la función que desempeñan? ¿Cómo valora el impacto que pueden tener en la promoción del alumnado?

Más de lo mismo. Las pruebas de final de etapa, y/o de reválida, no difieren sustantivamente de la prueba de tercer curso, tanto en su sentido como en su naturaleza y potenciales consecuencias. Lo único que cambia son las competencias a evaluar y la edad del alumnado para comprender el valor exacto que debe atribuirse a los resultados obtenidos, es decir, más que relativo.

De todos modos, lo peor es que tantas pruebas en tan pocos años de escolaridad acaban im-

poniendo una sensación general en la comunidad educativa nada favorable para el aprendizaje significativo: las familias estarán preocupadas por que sus hijos superen con buena nota dichas pruebas, el profesorado caerá en la trampa de considerar que su prestigio profesional pasa por que el máximo número de alumnos de su grupo obtenga los mejores resultados posibles. Y el alumnado... el alumnado vivirá la escolarización como una carrera de obstáculos que no tiene nada que ver con aprender disfrutando.

El gobierno propone una reválida consistente en 350 preguntas de respuesta múltiple, ¿cree que con ese sistema pueden evaluarse realmente las competencias de la etapa?

Evaluar competencias es lo más difícil que hay. Si no, que se lo pregunten a los miles de expertos que han intentado en las últimas dos décadas establecer el sistema de acreditación europeo de la formación profesional basado en competencias: una obra digna de titanes.

Ser competente significa activar recursos intelectuales, afectivos y conativos para solucionar retos que te plantea el entorno. En consecuencia, evaluar la competencia no puede sólo apelar a una de las dimensiones de la competencia, la cognitiva, sino que también debe contemplar actitudes y habilidades como mínimo. Ello implica que las pruebas de evaluación intentan reproducir al máximo condiciones naturales de reproducción de la competencia objeto de evaluación, y que los instrumentos de registro por parte de los evaluadores deben conformarse a partir de criterios de observación, respuesta e impacto del evaluado frente a la situación planteada.

Lo que propone el Gobierno central se sitúa pedagógicamente en las antípodas de un planteamiento de tales características. Pretender evaluar el currículum con una batería de 350 preguntas tipo test sólo promueve un aprendizaje memorístico de conceptos en el que las competencias brillan por doquier, y favorece estilos de aprendizaje basados en el ensayo-error.

¿Por qué cree que es tan importante para el Gobierno que quienes examinan no hayan tenido docencia directa con el alumnado que se evalúa?

El modelo de evaluación que el Gobierno desea implantar responde a los criterios propios de la evaluación externa. En términos generales, se trata de una evaluación que realizan las personas que no están implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque así se considera que se tiene más distancia frente a los sujetos y el objeto de la evaluación, y se pueden “ver” cosas que si estás implicado resulta más difícil que te des cuenta. Esta es la lectura positiva de la cuestión.

La lectura negativa estriba en el hecho de que si se apuesta por una evaluación interna, entonces los autoevaluados van a defraudar y manipular los datos de la evaluación, por miedo a las represalias consecuencia de los resultados obtenidos. Es un alegato claro a la desconfianza en los docentes, en su honorabilidad y profesionalidad. De todos modos, establecer un sistema de evaluación externa por desconfianza no hace sino provocar el fraude y la manipulación antes de la prueba externa: se dedica un tiempo escolar de la semana para entrenar al alumnado en la superación específica de estas pruebas, con lo cual el efecto esperado de control se perverte y no sirve de nada. La modalidad interna o externa de la evaluación no resulta positiva o negativa en sí, sino que depende del espíritu con el cual se aplique.

Hay expertos que temen que la publicación de los resultados promueva la competitividad entre centros y la estigmatización de algunos de ellos y de sus profesionales. ¿Has-ta qué punto estaría de acuerdo?


Por supuesto que va a fomentar la competitividad entre centros, en vez de la colaboración en red, y va a estigmatizar a algunos de ellos en vez de acudir a su rescate educativo. Eso es lo que ha pasado en todos los sistemas educativos donde se ha aplicado esta medida de falsa rendición de cuentas. Por ejemplo, en el País de Gales (Borges, 2010) se realizó un estudio en el cual se deseaba comparar el comportamiento de la población escolar antes y después de la abolición de las pruebas objetivas de evaluación externa, y los resultados del estudio apuntaron que la publicación de los resultados apareció como una medida excesivamente costosa en muchos sentidos para incrementar los resultados escolares, y era poco útil para reducir desigualdades.

La ideología subyacente a esta filosofía se resume en una frase que Blair aprendió de Thatcher y su amigo Reagan, y que rezaba: “Más para los que tienen más, y menos para los que tienen menos”. Ésa es la matriz originaria de la política educativa liberal-conservadora, y la publicación de resultados juega un papel esencial para justificar y legitimar determinadas actuaciones de privatización de la educación a partir del uso de datos públicos de la evaluación. Resulta curioso que, si bien se desea que la evaluación de los centros sea lo más transparente posible, no es así en el caso de la administración educativa, la cual no está sujeta a ningún tipo de evaluación externa de su eficacia y eficiencia, y su rendición de cuentas vive en el más puro oscurantismo. ¿Por qué no realizamos una evaluación externa al ministro Wert?

¿Considera que este tipo de evaluación es compatible con la educación inclusiva?

Para nada. El modelo de evaluación LOMCE es el propio de un estado evaluador, y no de un estado educador. El instrumento se convierte en fin en sí mismo. No evaluamos para mejorar, sino para evaluar más posteriormente.

La educación inclusiva exige otro modelo de evaluación. Recuerdo ahora la popular historia conocida por todos: si el león pone como examen a los animales de la selva subir a un árbol, ¿cuál de ellos obtendrá mejor nota: el elefante, la serpiente, el mono, la jirafa, el búfalo o la hormiga?

La educación inclusiva, que es la educación que debe ser, demanda una evaluación que sea capaz de tener en cuenta la singularidad de cada alumno, y además las condiciones contextuales de la actividad evaluadora -el dónde, el cuándo, el cómo y el cuánto se evalúa-. Todo lo contrario que un test idéntico de 350 ítems para el alumnado de Santiago de Compostela, Lanzarote, Alicante, Huesca y Madrid. Por ello es preciso acabar con la LOMCE. Nadie nos garantiza que el cambio de norma acabe también con esta corriente poderosa y dominante de las pruebas estandarizadas tipo test, pero por lo menos les quitaremos a sus defensores la cobertura legal y moral de aplicarla sin escrúpulos en beneficio de la selección, la segregación y la exclusión de los más vulnerables. 

"La educación inclusiva demanda una evaluación que sea capaz de tener en cuenta la singularidad de cada alumno"





PISA: el más influyente y extendido sistema de evaluación internacional

Montserrat Milán

Secretaría de Política Educativa de FE CCOO

@ mmilan@fe.ccoo.es

@montse_milan

Un repaso rápido de la información que vuela en las redes sociales el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) basta para calibrar cuánta *importancia* le está dando el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Hay una parva ingente de instrumentos y recursos orientados a mejorar la capacidad de superar la prueba, docentes que enseñan a otros docentes qué tienen que hacer y cómo tienen que hacerlo, con imágenes, vídeos, tutoriales, cursos masivos, grupos de encuentro y contraste... PISA al poder.

Con más o menos intencionalidad, el informe PISA ha sido utilizado como excusa para justificar reformas mucho más ideológicas que útiles (LOMCE), y “tratado” periodísticamente de la forma más simple, parcial y sensacionalista, capaz de captar el interés ciudadano reduciendo la información a una cuestión de *rankings* entre países -como si se tratase de un concurso internacional-, pero incapaz de acercarle un conocimiento y una comprensión reales sobre este estudio y su utilidad para el sistema educativo. Sea como fuere, PISA se ha convertido en un referente de la *competición educativa* mundial, en el que todo el mundo quiere estar bien situado, y no son pocos los que someten -con más o menos talento- las políticas educativas y el dinero disponible para la educación de sus países a la consecución de ese logro, convirtiéndolo en una prioridad política, sin garantías de que eso vaya a resolver los problemas y las necesidades reales de la educación.

No parece caber la duda de que la “ofensiva PISA” del INEE tiene que ver con esa empresa: una parte de la estrategia se basa en influir poderosamente en la práctica educativa para poder

mejorar en el *ranking*, como si mejorar en el ranking de PISA implicara directamente una mejora de la educación, o como si lo que mide la prueba que nos sitúa en el *ranking* sea, *sin discusión* -que lo dice nada menos que la OCDE-, lo más importante que se tiene que enseñar y aprender, obviando el estudio de los problemas y la investigación de las soluciones y generando todo tipo de especulaciones en torno al verdadero objetivo que pueda ocultar la *irrupción* de PISA...

Afortunadamente, existe una preocupación creciente en muchos sectores de la comunidad educativa de varios países sobre los riesgos y las consecuencias de esta progresión exponencial de lo que podríamos llamar *fenómeno* PISA. El 6 de mayo de 2014, el diario *The Guardian* publicaba una carta firmada por casi 100 profesionales y expertos en educación de prestigio, en su mayoría estadounidenses, dirigida a Andreas Schleicher, director del programa, donde se reclamaba abiertamente la interrupción del proceso para el próximo informe y se denunciaba el incremento dramático de la confianza en las mediciones cuantitativas.

➔ Se mostraban preocupados por la influencia que ejercía PISA en la toma de decisiones. Al haber un ciclo de solo 3 años entre informes, las iniciativas se estaban centrando más en la búsqueda de soluciones de corto plazo para escalar puestos en el próximo informe que en verdaderas políticas educativas relevantes a largo plazo, que requieren una implementación duradera para demostrar su eficacia.

➔ Opinaban que el conjunto de aspectos susceptibles de ser medidos en PISA era, en realidad, reducido, y que se distraía la atención sobre otros aspectos menos susceptibles de


ser medidos como el “desarrollo físico, moral, cívico o artístico”, favoreciendo una concepción restringida en torno a la educación.

- ➔ Consideraban a la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Internacional (OCDE) una organización sesgada a favor del papel económico de las escuelas públicas. No creían que preparar a la juventud para el empleo fuera el objetivo de la educación pública, ni siquiera uno de los más importantes. Su objetivo debe ser “preparar a los estudiantes para participar en formas de autogobierno democrático, en acciones morales y en una vida de desarrollo, crecimiento y bienestar personales”.
- ➔ Manifestaban que, a diferencia de organizaciones como UNESCO o UNICEF, la OCDE no tiene ningún “mandato claro y legítimo para mejorar la educación y las vidas de los niños en todo el mundo”, ni existen mecanismos de participación efectiva en sus procesos de toma de decisiones en educación.
- ➔ Denunciaban que la OCDE se había acogido a alianzas público-privadas y se había aliado con compañías multinacionales, con ánimo de lucro, dispuestas a obtener ganancias de los déficits “reales o percibidos destapados por PISA”, probablemente a través del diseño de servicios educativos privados destinados a su “paliación”.
- ➔ En su opinión, someter cíclicamente a los alumnos a estas baterías de pruebas estandarizadas empobrece las aulas y la autonomía de los docentes, aumentando el nivel de estrés en las escuelas y poniendo en peligro el bienestar de los estudiantes y de los docentes.
- ➔ Ninguna reforma, decían, debe basarse en una sola medición de calidad. No debe ignorarse el importante papel de los factores no-educativos. La inequidad socioeconómica es esencial y en muchos países se ha incrementado dramáticamente, “lo que explica la brecha creciente en términos educativos entre los ricos y los pobres, brecha que las reformas educativas, no importa cuán sofisticadas, no pueden revertir”.
- ➔ Demandaban que se buscaran métodos

menos sensacionalistas para informar de los resultados de las evaluaciones, la apertura de un espacio de participación para un amplio espectro de actores de la comunidad educativa... Porque, en su opinión, qué y cómo evaluar la educación de los estudiantes de 15 años debería involucrar a todo el mundo. También abogaban por incluir organizaciones nacionales e internacionales “en la formulación de métodos y estándares de evaluación cuya misión va más allá de los aspectos económicos de la educación pública y que conciernen a la salud, el desarrollo humano, el bienestar y la felicidad de los estudiantes y los docentes”.

- ➔ Reclamaban la publicación de los costes de administrar PISA, para que los que pagamos impuestos podamos valorar si los millones que nos cuesta pasar dichas pruebas merecen la pena o estarían mejor invertidos en otras soluciones para la educación. También exigían máxima transparencia sobre el papel que desempeñaban las compañías privadas en la preparación, ejecución y seguimiento de las evaluaciones.

Al final de su carta pedían encarecidamente una *desaceleración*, interrumpir el ritmo trepidante a que se someten los docentes, los alumnos, los centros y los países cada tres años y “saltarse el siguiente ciclo PISA” y así poder deliberar sobre un nuevo y mejorado modelo de evaluación: “Nos preocupa profundamente que medir una gran variedad de tradiciones y culturas educativas usando una única vara, estrecha y sesgada, pueda, al final, causar un daño irreparable a nuestras escuelas y a nuestros estudiantes”, decían.

La carta de los docentes y expertos y la respuesta obtenida son un claro exponente de lo que está aconteciendo en estos momentos en torno al informe. Los déficits y problemas expuestos ligados a la prueba nos parecen valoraciones más que razonables que, con algún matiz, podríamos prácticamente suscribir. Lo cierto es que la OCDE, ese merecido lugar de acogida y retiro del señor Wert y la señora Gómendio -dejan el despacho, pero no el mando-, se ha convertido en una especie de *árbitro en la liga de la educación mundial*, y no parece que el verdadero objetivo sea únicamente el sincero deseo de mejorarla. 

PISA: el más influyente y extendido sistema de evaluación internacional



Línea de Excelencia TIC en la ESO

Avanzar en la escuela pública con un paso adelantado



Ángel Encinas Carazo

Catedrático emérito de Geografía e Historia
IES García Bernalt de Salamanca

@ angelencinas2004@yahoo.es

+ <http://enlawebdospuncero.wikispaces.com/>

🐦 @angelencinas

MALOS TIEMPOS PARA LA LÍRICA, y más para la escuela pública, pero ahí estamos, sobreviviendo al acoso de la bárbara ideología neoliberal. Para valorar adecuadamente en una revista sindical el proyecto que os presento, creo que hay que detenerse, siquiera brevemente, en sus fundamentos, pues no todo es innovación en la buena dirección.

Caeríamos en una trampa si, para reivindicar la innovación educativa, utilizáramos los principios que subyacen en la aciaga LOMCE. Ni nuestros alumnos y sus familias son *clientes y/o consumidores*, ni queremos que sean *emprendedores empresarios de sí mismos*; ni los profesores somos *funcionarios acomodados* a los que hay que vigilar y meter en cintura, ni las escuelas o institutos deben ser empresas que compitan entre sí para ser más eficaces en el mercado.

Al contrario, los alumnos y sus padres son, en primer y fundamental lugar, *ciudadanos* que demandan y participan; los profesores, cualificados *empleados públicos* a los que se les supone un mínimo de sentido del deber, entrega y conciencia profesional; y las escuelas e institutos, *espacios fundamentales de socialización, integración y compensación*, sobre los que evaluaciones y reválidas no recogen todo lo que se hace en ellos, ni seguramente lo más importante.

Líneas básicas del proyecto¹

La Línea de Excelencia TIC -en adelante LETIC-, implantada en el IES García Bernalt de Salamanca, se or-

ganiza en torno al trabajo con e.portafolios de los alumnos, e.portafolios de apoyo de los profesores, un blog de clase y una red social (Google +). La iniciativa ha recibido el segundo premio del concurso "Mejora tu Escuela Pública".

En los e.portafolios², a partir de plantillas adaptadas por los profesores de cada grupo, los alumnos se dan cuenta a sí mismos, a sus compañeros y a sus profesores, de los logros, avances y problemas con los que se van encontrando en su aprendizaje. Parecerá mentira a muchos, pero los mayores problemas en los primeros pasos con este instrumento no son los relacionados con la herramienta y su gestión, sino con la dificultad de escribir en primera persona y sobre el propio aprendizaje. Alumnos educados en un paradigma de reproducción memorística del conocimiento, han perdido buena parte de esa capacidad para volar y desarrollar su propia creatividad.

En los e.portafolios de apoyo³, los profesores orientan libremente el trabajo de su materia por parte de los alumnos. Se les anima a que les propongan trabajos y tareas competenciales, diferenciándolos de los ejercicios repetitivos.

En torno a los e.portafolios, los profesores desarrollan con plena libertad sus propias adaptaciones, desde el trabajo por proyectos, el currículo bimodal o la *clase invertida*, hasta el libro de texto tradicional de siempre. Se pretende que el trabajo en equipo genere de forma "na-



tural”, con su propio ritmo y sus propias pausas, sinergias propias que estimulen la experimentación e innovación progresiva de los profesores.

Requisitos técnicos y materiales

Los requisitos de las aulas LETIC son los que deberían tener hoy cualquier aula no expuesto a los rigores de la contrarreforma educativa en marcha:

- Pizarra digital.
- Ordenador del profesor.
- Cañón de proyección.
- Wifi.
- Abundantes enchufes repartidos por el aula.
- Para reserva y compensación de alumnos sin acceso a medios: 2-3 portátiles.

Selección de alumnos y compromisos

La selección de los alumnos se realiza mediante sorteo entre las elevadas solicitudes de la LETIC, debiendo asistir a un pequeño curso de formación en la semana anterior al comienzo de las

clases. Las familias se comprometen también a recibir formación y participar activamente en la experiencia. Este es un requisito primordial.

Los únicos requisitos materiales que se piden a las familias son que los alumnos lleven su portátil y dispongan de acceso a Internet (domicilio, ayuntamiento, etc.).

Para los casos en los que las familias no dispongan de alguno de estos medios, el centro, en la medida de sus posibilidades, les garantizará la dotación necesaria para que sus hijos puedan realizar sus tareas. Más abajo vuelvo sobre este importante aspecto.

Los profesores de la LETIC

Los profesores interesados en participar en la LETIC son incluidos en un grupo de trabajo organizado en un *site* de Google. Aquí, y partiendo del estilo y práctica profesional propia, cada uno de los profesores participantes debe presentar una programación específica TIC de su asignatura, aprobada previamente por su Departamento.



Línea de Excelencia TIC en la ESO



Además, los profesores se integran en una comunidad específica de Google +.

Como en otras líneas de excelencia, la LETIC permite una gran flexibilidad en los niveles de implicación de los profesores. Nosotros distinguimos tres: perfil mínimo, perfil deseable y perfil 0.

Lo que llamamos perfil 0 resulta imprescindible para garantizar la formación del grupo de profesores. Lo que al principio de la puesta en marcha de la LETIC podría ser un 30% del profesorado, ahora, con la línea en 3 cursos, es prácticamente inexistente, integrándose la mayoría de profesores en el “perfil mínimo”.

Perfil deseable:

- Me integro en el grupo de trabajo de la LETIC, participando en la web del grupo, donde publico y actualizo mi programación TIC.
- Me integro y participo en la comunidad LETIC del centro en Google+.
- Trabajo con la pizarra digital del aula.
- Mis alumnos utilizan el e.portafolio habitualmente para tareas competenciales.
- Utilizo un e.portafolio de apoyo para orientar el trabajo de mi materia.
- Mis alumnos participan en el blog colectivo del grupo.
- Me implico en la comunicación digital con los padres.
- Desarrollo el currículum bimodal en mi materia.
- Participo en proyectos cooperativos transversales.
- Utilizo el aula virtual del centro y/o el aula planeta.

Perfil mínimo:

- Me gusta la idea, pero quiero ir poco a poco.

- Me coordino e intercambio ideas con el grupo de profesores.
- Me comprometo a:
 - Entregar mi programación TIC.
 - Utilizar las TIC e Internet en el aula al menos una vez por semana.
 - Que mis alumnos suban al e.portafolio alguna tarea por trimestre y se autoevalúen.
 - Valorar adecuadamente el trabajo TIC de los alumnos.

Apostar por la excelencia sin caer en el juego de la competencia ni la exclusión social

Los resultados de los tres cursos que llevamos con la LETIC podemos calificarlos sin rubor como magníficos, como lo demuestra la muy elevada solicitud y satisfacción por parte de las familias.

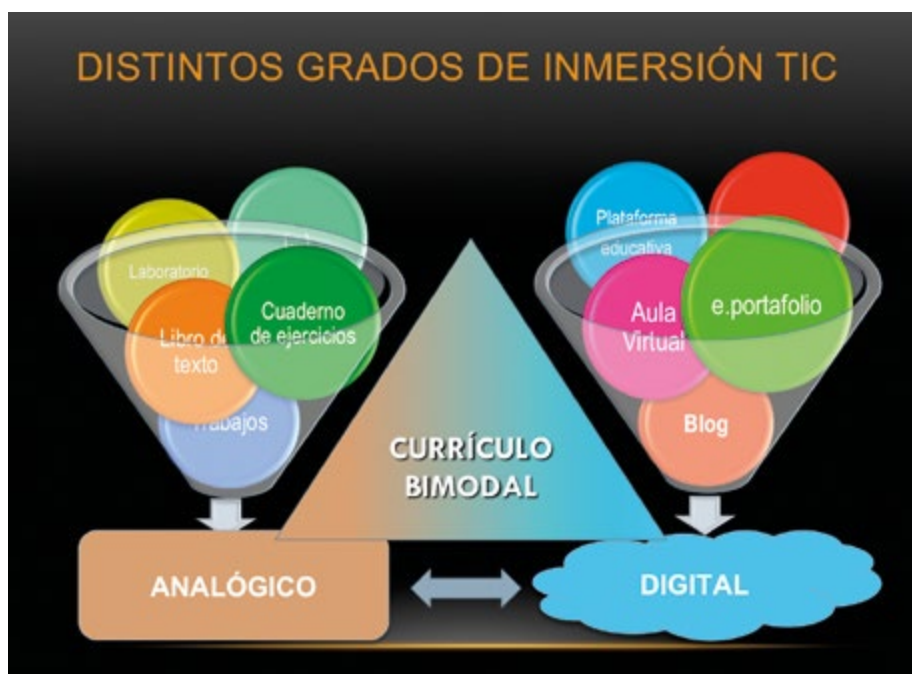
La nuestra es una apuesta por la excelencia en la escuela pública con un proyecto definido, coherente y asumible, con la única intención de ir con un paso adelantado en lo que deberá ser más pronto que tarde un cambio generalizado en las formas, métodos y tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Debemos precisar, por lo tanto, que cuando hablamos de trabajar las TIC nos referimos a dinámicas y procesos globales de alfabetización digital⁴ que hagan de nuestros alumnos ciudadanos comprometidos y con sentido crítico.

Por todo ello, la puesta en marcha de este proyecto no se hizo sin dudas ni objeciones. El núcleo principal de estas se centraba en los valores de igualdad e integración que definen a la escuela pública. No en vano nuestro instituto viene desarrollando desde hace tiempo prácticas de compensación educativa, entre ellas Adaptaciones Curriculares en Grupo (ACG), en 1º y 2º de ESO, en aulas con una potente dotación TIC.



De una alumna de la LETIC.



Sin embargo, nuestro éxito con estas adaptaciones curriculares y otros proyectos de apoyo y compensación suponía un riesgo: convertirnos en un “hospital de entuertos educativos”, con el consiguiente peligro de caer en la marginalidad del sistema.


Se hacía por tanto necesaria, y hasta obligatoria, una oferta educativa de excelencia encaminada a responder por arriba a la integración educativa de aquellos alumnos y familias que quisieran ir un poco más allá en trabajo y dedicación. No es otro que el camino que muchos centros han iniciado con las llamadas líneas bilingües.

Otra objeción, a la que antes se ha aludido, es la del acceso a Internet y los medios TIC que se les pedía a los alumnos. Hace unos años esto habría sido una barrera infranqueable. Aun así, éramos conscientes de que muchas familias interesadas tendrían problemas. Decidimos en consecuencia que eso no podía ser obstáculo frente al requisito mínimo y fundamental: comprometerse a trabajar con sus hijos para atemperar los riesgos de los adolescentes en el trabajo en la web, y asistir a las sesiones de formación programadas.

La solución que se ha venido aplicando en estos tres cursos es muy sencilla:

el centro tiene reservados 8-10 portátiles para prestárselos a estos alumnos. Y respecto al acceso a Internet en los hogares, el instituto está comprometido en las gestiones para su gratuidad.

Como medida compensatoria, se decidió que el acceso al aula planeta fuera financiado por el instituto para todos los alumnos de la LETIC, facilitando a los profesores el abandono del libro de texto.

Os invito a que nos visitéis y comentéis en las páginas señaladas, donde se amplía esta información. 

¹ Para más información se puede consultar esta presentación en Slideshare: Una Línea de Excelencia TIC en el marco de la LOMCE. La experiencia del IES FGB de Salamanca: <http://www.slideshare.net/angelbernalt/una-linea-de-excelencia-tic-en-el-marco-de-la-lomce-la-experiencia-del-ies-fgb-de-salamanca>

También se puede consultar la página dedicada al proyecto en la web oficial del Instituto FGB: <http://iesgarciabernalt.centros.educa.jcyl.es>. Enlace directo: http://iesgarciabernalt.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=8&wid_item=235

² Sobre los e.portafolios y mi propia valoración puede consultarse la página que le dedico en mi propio e.portafolio de desarrollo profesional “En la Web 2.0”: <http://enlwebdospuntocero.wikispaces.com/e-portafolios>

³ Pueden consultarse en la barra lateral de los e.portafolios modelo de cada curso, cuyos enlaces se recogen en la página citada en la nota anterior.

⁴ Hay que leer a Alfonso Gutiérrez y su seminal obra (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Ed. Gedisa.



Mejorar la negociación colectiva: los

Carmen Heredero
Secretaría de Mujer,
Igualdad y Política
Social FE CCOO

 cheredero@fe.ccoo.es

LA LEY DE IGUALDAD, DE 22 DE MARZO DE 2007, dio un peso especial a la negociación colectiva como fórmula a partir de la cual conseguir mejoras en la situación laboral de las trabajadoras y, con ello, acercarnos a la igualdad entre los sexos en el mercado laboral. Desde su aprobación, todos los convenios colectivos tienen que negociar medidas dirigidas a promover la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el ámbito laboral. Además, las empresas de más de 250 trabajadores tienen que negociar planes de igualdad.

oposición de la parte empresarial, sino, en demasiadas ocasiones, también la falta de sensibilización de nuestra parte, la de la mayoría masculina de los trabajadores y la representación sindical. Más aún en momentos de crisis como los que vivimos, en que, desgraciadamente, se antepone muchas otras reivindicaciones que dejan en un segundo plano las relativas a la igualdad entre los sexos.

Una herramienta para la negociación

En esta situación, la herramienta creada por la Ley de Igualdad resulta precaria para que funcione como debiera. Para empezar, no todas las empresas cuentan con plan de igualdad -incumplimiento aún más patente en el caso de las administraciones públicas-. La mayoría de los planes de igualdad negociados en este periodo no parten de la realización de un completo diagnóstico previo de la situación de sus trabajadores y trabajadoras en relación con la discriminación por razón de sexo, y solo contienen formulaciones generales, con escasa concreción en medidas que vayan a tener resultados tangibles en el avance de la igualdad de mujeres y hombres. Pero, siendo conscientes de la dificultad de conseguir mejoras sociales, tenemos que constatar la importancia de los pequeños avances que se van dando.

No cabe duda de que obligar a las patronales a considerar que las mujeres están discriminadas en el ámbito de las relaciones laborales y a poner por escrito objetivos de igualdad en todos los aspectos de esas relaciones laborales tiene un valor fuera de toda discusión. Y eso está ocurriendo tanto en empresas de más de 250 trabajadores, como en algunas de menos y, por lo general, en

Ahora bien, tras varios años de legislación igualitaria, no nos cabe ninguna duda de que las leyes, si bien son necesarias, no son suficientes. Las machaconas cifras que año tras año nos muestran la discriminación femenina en el acceso al empleo, la promoción profesional, los salarios... son resistentes a los cambios y necesitan ser combatidas con todos los instrumentos a nuestro alcance. Pasar de la igualdad legal a la igualdad real, en el ámbito del mercado laboral, no resulta fácil. A las dificultades de siempre para la consecución de mejoras en la situación laboral de trabajadores y trabajadoras, hay que añadir muchas otras, si se trata de la especificidad de la discriminación femenina, ya que debemos combatir no solo una mayor



negociación planes de igualdad

todos los convenios de sector, donde se están planteando poner en práctica las estipulaciones legales, generalmente porque la representación sindical de los trabajadores así lo exige. Es muy positiva la existencia de un primer plan de igualdad que pueda tener mayor concreción y mejoras en las siguientes negociaciones.

Por dónde avanzar

La experiencia de estos años apunta algunas enseñanzas -necesidades, prioridades...- en la negociación colectiva para poder avanzar en el objetivo de la igualdad real entre los sexos, a partir de planes en las empresas, en la negociación sectorial.

Es imprescindible que, como establece la Ley de Igualdad, estos planes sean realmente negociados con la representación legal de los trabajadores y que, en ningún caso, sean unilateralmente establecidos por las empresas.


Los convenios sectoriales deben recoger la obligatoriedad de acordar planes de igualdad en todas las empresas de su ámbito de aplicación. Con ello fomentaremos la extensión de la negociación de medidas para la igualdad y evitaremos excusas para su inaplicación.

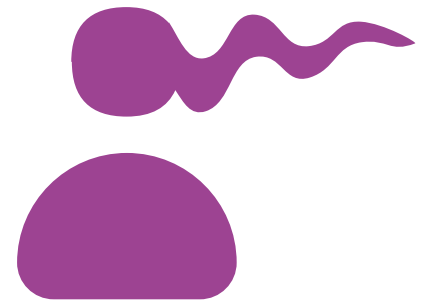
Ante la negociación de un plan de igualdad, como también establece la Ley, hay que partir de un diagnóstico de la situación, analizar la realidad valorando todos los parámetros de las relaciones laborales desde la perspectiva de las diferencias existentes entre los sexos. Es imprescindible conocer la realidad para poder transformarla. Difícilmente podremos acertar con las medidas adecuadas para superar las desigualdades

de género si no tenemos un adecuado conocimiento de la situación laboral y social de las trabajadoras y los trabajadores de ese ámbito.

Para establecer las medidas a aplicar, es necesario seleccionar unos cuantos objetivos concretos, conjugando a la vez el realismo, es decir, siendo conscientes del grado de dificultad que representa cada objetivo, de las posibilidades de actuación, de las fuerzas disponibles para el trabajo... con la ambición de avanzar en la igualdad de los sexos.

Por otro lado, sería deseable una mayor sensibilidad empresarial sobre el valor de la igualdad entre hombres y mujeres.

Por último, la representación sindical tiene que implicarse más en la exigencia y negociación de planes de igualdad. Y, para ello, desde nuestra responsabilidad sindical para con las trabajadoras y los trabajadores, tenemos que insistir en varias vías de trabajo: seguir incrementando la sensibilización del conjunto de delegados y delegadas sindicales contra las desigualdades por razón de género; incrementar la formación de los equipos negociadores en relación con los planes de igualdad: la legislación al respecto, los contenidos que debe tener un plan, la capacidad para realizar un diagnóstico de la situación... y, en fin, el conjunto del sindicato tiene que valorar la importancia de la dedicación de esfuerzos al seguimiento de la negociación colectiva -en especial de los aspectos relativos a la superación de la discriminación de las mujeres- y de los planes de igualdad de los sectores y empresas en que se tiene representación. 



Es imprescindible que, como establece la Ley de Igualdad, estos planes sean realmente negociados y que, en ningún caso, sean unilateralmente establecidos por las empresas

Democratizar el acceso al conocimiento



Estela D'Angelo

Profesora de la Universidad Complutense de Madrid

Presidenta de la Asociación Española de Lectura y Escritura

NO CABE DUDA DE QUE ESTAMOS ASISTIENDO a una fuerte transformación que tiene su reflejo en los procesos de socialización y formación de los más jóvenes. La familia y la escuela ya no son las únicas instituciones que los socializan y educan transmitiéndoles el legado cultural y los principios propios de cada momento histórico. Redes sociales, medios de comunicación, videojuegos, ocio y consumo en los centros comerciales, etc., modelan sus vidas. La escuela moldeó durante los dos siglos anteriores la conciencia del ciudadano acorde con los valores, comportamientos, saberes, etc. de cada época y conforme a los cánones universales de la instrucción. Es decir, forjó la conciencia de los habitantes e indicó los rasgos de la *subjetividad instruida*.

Sin embargo, las características de las transformaciones sociales acaecidas durante las últimas décadas -un auténtico *vuelco del mundo*, en palabras de Beaud (1997)¹- dieron lugar a que convivan, entrelazando sus consecuencias, por lo menos tres revoluciones/mutaciones cuyos efectos se suman y se conjugan: la revolución económica global (disminuyendo, a través del libre mercado, la capacidad de los Estados-naciones para actuar colectivamente sobre el curso de las cosas); la revolución informática o digital (generando el valor de la inmediatez virtual); y la revolución genética (potenciando la biotecnología: de la biología a la neurociencia).

¹ Se recoge esa expresión de Michel Beaud, *Le Basculement du monde*, La Découverte, Paris, 1997.

Globalización

La globalización marca esta interrelación facilitándose, en consecuencia, la ampliación de los límites de la información y la comunicación, así como el desarrollo de invenciones y tecnologías. En síntesis, el interjuego de estas revoluciones ha generado nuevas dinámicas sociales y flujos tecnológicos que, a su vez, han dado lugar a una *subjetividad mediática* y a la *percepción de la diversidad de los sujetos*.

Por ello, aunque siempre ha sido difícil que la escuela considere la diversidad del alumnado como un hecho social en vez de un problema individual, hoy se ha incrementado esta dificultad porque llegan a sus aulas alumnos/as considerados *desconocidos*, *nuevos*, otros ciertamente distintos del perfil de estudiante que se identifica como ideal en el imaginario social y, específicamente, en el docente. Por tanto, mientras se expresa el deseo de que la escuela incluya a “todos”, se reafirma una cierta brecha de expectativas entre el perfil de alumno/alumna *que debería llegar* y *el que realmente llega*.

Crisis de la educación tradicional

Esta percepción desafía a la intervención educativa tradicional -centrada en el paradigma de la *sociedad disciplinaria*- poniéndola en crisis y dando paso a un modelo educativo en torno a la llamada *sociedad del control*, noción sugerida por el escritor



William Burroughs². Esta se caracteriza por el ejercicio difuso del poder que, a diferencia de la sociedad disciplinaria, se extiende a todo el territorio y ya no pasa prioritariamente por instituciones normativas que actúan externamente sobre el individuo, sino que consiste más bien en una red flexible que *constituye a los ciudadanos* y los implica en sus estrategias globales, movilizándolos a través de las respectivas tácticas locales.

Por tanto, la educación deja de ser entendida como modeladora de la formación de un *ciudadano tipo* para convertirse en una *modulación de las diferencias*, proyectada en los distintos recorridos de la *formación permanente*. La base tecnológica de esta transformación, centrada en la constitución de la llamada *sociedad de la información*,

² William Seward Burroughs (1914-1997). Novelista, ensayista y crítico social estadounidense.

requiere diferenciar información de saber y de *conocimiento*, señalando las oportunidades y los límites del uso de las tecnologías.

En esta línea, el presente trabajo se asienta en la convicción de que formar al alumnado como estudiante de la sociedad actual resulta una condición necesaria para democratizar el acceso al conocimiento “socialmente válido” y lograr que todo el alumnado, desde su respectiva diversidad, culmine con éxito la escolaridad obligatoria pudiendo continuar aprendiendo más allá de ella. Evidentemente, un planteamiento que podría considerarse de difícil concreción atendiendo a los datos que, a modo de fotografía social, aportan los índices de fracaso escolar. Intentando que estas cifras no nos inmovilicen ni nos lleven a una encrucijada sin salida, en este trabajo interesa focalizar los entornos de aprendizaje que procuran

El modelo competencial es un claro referente en tanto propone disponer de un saber que se integra con el saber hacer



Democratizar el acceso al conocimiento



El concepto de competencia remite a la idea de aprendizaje significativo, incluyendo múltiples acepciones que suelen presentar características comunes



- ▾ generar una distribución equitativa del conocimiento a través de prácticas orientadas no solo hacia el dominio de conocimientos y habilidades, sino también hacia su uso apropiado en situaciones complejas; es decir, situaciones abiertas susceptibles de enfoques diferentes y de soluciones plurales (Beckers, 2002)³.

Modelo competencial

En este sentido, el modelo competencial es un claro referente en tanto propone disponer de un saber que, más allá del saber tradicional de la modernidad, se integra con el saber hacer. Podría entenderse que conocer el desarrollo de competencias es un desafío y una oportunidad para volver a pensar el sentido de la educación obligatoria como período para alcanzar aprendizajes socialmente válidos.

Así lo expresan las orientaciones de la Unión Europea al insistir -desde el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000 hasta las Conclusiones del Consejo de 2009 sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación

³ Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: Vers plus d'efficacité*. Bruselas: Labor.

(“ET 2020”)- en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. Desde la década de los noventa, este modelo forma parte del discursivo social -habiéndose aportado muy diversas formulaciones y expresiones- y, en sentido estricto, de los discursos educativos. Por ello, cabe señalar que la conceptualización de las competencias responde a diferentes enfoques (Tobón, 2007)⁴, destacando los siguientes:

- a) Conductismo (comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones);
- b) funcionalismo (conjunto de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales enmarcados en funciones definidas);

⁴ Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, pp. 14-28.

- c) constructivismo (habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades);
- d) sistémico-complejo (procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible, y en equilibrio con el ambiente).

Aprendizaje significativo

Obviamente, los enfoques no son puros, pues sus límites son difusos y, por tanto las fusiones son posibles. En todo caso, el concepto de competencia remite a la idea de aprendizaje significativo, incluyendo múltiples acepciones, si bien todas ellas suelen presentar características comunes (atender al contexto; es el resultado de un proceso curricular integrado; está asociado a criterios de ejecución o desempeño; e implica responsabilidad por parte del sujeto). Sin embargo, estos discursos deben plasmarse en acciones que incidan en la mejora de los procesos educativos. En el caso de los diseños curriculares adoptados en el ámbito español, se vislumbra el enfoque sistémico-complejo en tanto se concibe su carácter integrador en diversas situaciones, tales como las siguientes: a) los elementos curriculares señalan una visión de la realidad compleja en sus múltiples elementos y con sus diversas interrelaciones (por ejemplo, la integración de los contenidos curriculares supone un avance con respecto a la comprensión ciertamente compartimentada que se ha hecho de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales); b) las metodologías centradas en la resolución de problemas permiten, por un lado, organizar transposiciones didácticas en las que los objetos de conocimiento (organizados en disciplinas) no corren el riesgo de perder su esencia cuando pasan a ser objetos de enseñanza (contenidos curriculares) y, por otro, garantizar una mayor comprensión de los objetos de conocimiento en tanto dichas transposiciones didácticas parten de la experiencia para alcanzar conocimientos y elaboraciones conceptuales; c) el desarrollo

de una competencia se relaciona con una amplia variedad de objetivos, con diferentes tipos de problemas y con la realización de diferentes tipos de trabajos; d) se concibe la relación entre comunidad educativa y sociedad como modelo educativo; e) saber resolver problemas propios del ámbito en el que se actúa permite reconocer la competencia; y f) el grado de perfectibilidad de las competencias es un continuo en el que cada uno responde de acuerdo con sus circunstancias y de acuerdo con niveles o grados de suficiencia variables (perfectibilidad mayor o menor).

Una vez señalados estos aspectos, con la pretensión de puntualizar algunas de las expresiones del carácter sistémico-complejo que presentan los diseños curriculares mencionados, cabe asumir que su implementación en las prácticas de aula y de centro en su conjunto aún requieren continuar experimentándose para perfilar concreciones ajustadas al sentido equitativo del aprendizaje que ofrece el enfoque competencial y, fundamentalmente, evitar el riesgo de que, con un desarrollo que se asemeje a prácticas de corte tradicional, muchos alumnos/as aprendan solamente a pasar evaluaciones (y por contrapartida, muchos otros, no se sientan incluidos en el sistema educativo). ”

Los elementos curriculares señalan una visión de la realidad compleja en sus múltiples elementos y con sus diversas interrelaciones



El sector del libro pide auxilio



Mónica Bergós
Periodista

 @Monicabergos

Los editores presentan al Gobierno su propuesta de Plan de Fomento del Libro y la Lectura con medidas para potenciar el crecimiento de la industria y fomentar los hábitos lectores entre los ciudadanos, especialmente los más jóvenes.

QUE ESPAÑA NO ES UN PAÍS LECTOR es algo que se sabe desde siempre -un 35% de los españoles no lee nunca, según datos del CIS-, pero en los últimos tiempos la situación del sector del libro se ha agravado por el contexto de crisis económica y la consecuente caída del nivel adquisitivo de la ciudadanía, que ha provocado que muchas personas se lo piensen dos veces antes de desembolsar dinero en la adquisición de un ejemplar. Los números hablan por sí solos: desde que empezó la crisis, en 2008, la facturación del sector ha caído un 40,6%, y las librerías sufren una lenta agonía, con el cierre doloroso y constante de sus establecimientos.

Cada día se cierran dos librerías en España. En 2014, cerraron sus puertas para siempre 912, y como contrapartida, solo abrieron 226. A la complicada situación económica de los compradores se suman otros factores, como la piratería, que también ha propinado un severo golpe al sector: 300 millones de euros deja de percibir cada año la industria editorial a causa del fenómeno.

Ante este preocupante panorama, los editores han lanzado un grito de auxilio con la elaboración de la propuesta de un Plan Integral para el Fomento del Libro y la Lectura que han presentado al Gobierno, del que esperan pronta respuesta. El programa incluye acciones destinadas a reavivar el sector y potenciar el hábito de la lectura entre los ciudadanos, sobre

todo entre los más jóvenes. “Es necesario y urgente redoblar los esfuerzos para mejorar la calidad de la lectura y que más personas incorporen a sus vidas el hábito lector” -expresa Daniel Fernández, presidente de la Asociación de Cámaras del Libro de España y de la Federación de Gremios de Editores de España-, quien también señala la importancia de “reforzar el papel de la industria del libro como motor económico y cultural de nuestro país”.

Fernández recuerda que la industria y el comercio del libro “es un sector estratégico no solo para la educación y la formación de los niños y jóvenes y para el desarrollo cultural de los ciudadanos, sino también para la exportación española, para la difusión y conservación de la lengua común, el español y demás lenguas oficiales, y para la conformación de la marca España en el exterior”.

Primera industria cultural

Los datos avalan esta afirmación: el libro es la primera industria cultural de España. Aporta el 0,7% del Producto Interior Bruto (PIB), con alrededor de 2.700 millones de euros anuales, mientras que todas las industrias culturales del país representan el 3,7% del PIB y el 2,6% del empleo. Su relevancia queda reflejada también en el ámbito internacional: el sector editorial español es el cuarto del mundo, por detrás de Estados Unidos, Reino Unido y Alemania. Además, la facturación del



“Es necesario y urgente redoblar los esfuerzos para mejorar la calidad de la lectura y que más personas incorporen a sus vidas el hábito lector”


sector del libro en el exterior representa el 1% del total de la exportación española.

Las Medidas presentadas por los editores incluyen acciones en torno a cuatro ámbitos. El primero hace referencia al fomento de la lectura, con actuaciones como el impulso de campañas de sensibilización lectora a través de los medios de comunicación; el fortalecimiento y desarrollo de las redes bibliotecarias públicas locales, escolares y universitarias; la dotación de nuevos fondos; y el cumplimiento de la LOMCE en cuanto a la enseñanza de la lectura de manera transversal en todas las áreas.

En un segundo paquete de propuestas se encuentran las relacionadas con las medidas fiscales: la equiparación del IVA del libro digital, que actualmente se encuentra en el 21%, al del libro en papel, de un 4%; el establecimiento de deducciones en el IRPF por la adquisición de libros de texto, que significaría una ayuda económica para las familias; y las deducciones en el impuesto de sociedades por la inversión cultural.

En tercer lugar, el documento, de 47 páginas, alude a las acciones vinculadas a la

propiedad intelectual: los editores piden actuaciones más contundentes en la lucha contra la piratería, “tanto en vía administrativa como penal, así como la realización de campañas pedagógicas, especialmente en el ámbito educativo”, subrayan. Asimismo, reclaman un cambio en el contrato de edición, para que esté más adaptado a los tiempos actuales, dominados por la tecnología, y señalan la necesidad de que el editor vea reconocido su papel de creador, así como la importancia de modificar el concepto de remuneración compensatoria que, opinan, no debería ser pagada a través de la consignación presupuestaria, sino mediante el mercado.

Por último, la Asociación de Cámaras del Libro de España presenta propuestas destinadas a contribuir a la mejora de la comercialización y a impulsar el crecimiento del tejido librero. El documento pide que se establezcan líneas de crédito para impedir el cierre de nuevas librerías y se fomente la conservación y desarrollo de las librerías de fondo, con acciones como la creación de un sello de calidad o el desarrollo de un bono cultural que propicie el consumo de productos culturales. 



Manuel Menor

Profesor de Historia

@ manolo.menor@gmail.com

Calidad de la enseñanza y formación del profesorado

Francisco Imbernón

Octaedro, Barcelona, 2014.

ESTE LIBRO TRATA DE UN ASUNTO imprescindible: la formación del profesorado. Imbernón, además, lo hace insertándola en el único contexto en que merece la pena: la “calidad de la enseñanza”. Su tesis es que es necesario un “cambio” si se quiere lograr esa tan mencionada como jibarizada aspiración, ya larga en el sistema educativo de nuestro país, de lograr unos profesionales de la educación bien preparados para los retos actuales.

Consciente de las retóricas existentes al respecto -y del profundo desacuerdo político a que arrastran en la práctica-, el autor aclara las características de una seria “calidad educativa” como paso previo para entender los imperativos que impone una formación docente coherente con estas. En este juego de correspondencias es donde reside el atractivo principal del libro.

La “calidad educativa” que le interesa a Imbernón aúna aspectos profundamente democráticos -atención a la multiculturalidad, a la diversidad, a las necesidades de la comunidad y a la equidad- con los avances pedagógicos que posibilitan procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan el acceso plural de todos al conocimiento. El compromiso de los equipos docentes, con las transformaciones sociales, cognitivas e instrumentales que rodean al acto educativo, llevará a que no se queden en transmisores asépticos de conocimientos, sino a que se hagan educadores. Este consecuente juego de relaciones es primordial para entender cómo debe ser ahora mismo la formación de los docentes que necesita nuestro sistema educativo.

Francisco Imbernón también incluye a los profesores universitarios en su análisis y entrevera documentos visuales, significativos para establecer asociaciones contextuales a su propuesta. El suyo es un “libro de madurez”: por la agilidad de escritura, casi periodística; por la complejidad de sugerencias que suscita -lo que implica un largo trabajo, al menos desde 1983, en la reflexión sobre las cuestiones implicadas-; y, asimismo, por la plena actualidad de los asuntos que toca, justo cuando el Ministerio de Educación y la LOMCE quieren un modelo de docente en las antípodas al que propone. ●

aplicación móvil

Pocket

Pocket es una aplicación multiplataforma, disponible para IOS, Android y ordenadores de sobremesa, tanto Windows como Mac. Sirve para guardar cualquier tipo de documento web, artículos de ediciones digitales de los periódicos, vídeos, presentaciones, etc. Todo el material guardado se puede etiquetar, lo que cual permite recuperar fácilmente la información almacenada y realizar búsquedas entre los documentos archivados. Se puede guardar cualquier información directamente en la aplicación desde cualquier navegador como Firefox, Ópera o Google Chrome instalando la extensión correspondiente, lo que facilita enormemente la operación. No es necesario tener conexión a Internet para realizar la lectura y consulta de los documentos guardados. ✓



red social

Constructor 2.0

Constructor 2.0 es una comunidad pública creada en Google+ por Alfonso Gaspar (@alfonsogaspar) en mayo de 2014. Es una red que publica consejos e ideas para resolver dudas y tratar cualquier tema relacionado con la aplicación Constructor 2.0. Cuenta con 384 miembros y mantiene desde su creación un alto nivel de actividad, publicando asiduamente. En el menú que muestra en la parte izquierda están categorizados todos los mensajes publicados. Al ser una comunidad pública se puede adherir a ella cualquier usuario o usuaria de Google, solo es necesario activar el perfil particular de Google+ y realizar una búsqueda dentro de las comunidades. ✓

➕ <https://plus.google.com/u/0/communities/109864068674263960831>



blog de profesora

El trencito de colores

Trini Rodríguez Sierra, maestra de Educación Infantil del CPR Sened en Cogollos de Guadix (Granada), es la autora del blog El trencito de colores. Publica regularmente desde noviembre de 2012 y, como ella misma indica, el blog va dirigido a los niños y niñas de su clase de infantil y a sus familias, con la idea de reforzar e informar sobre las actividades que realizan. La información que muestra se puede consultar bien con las etiquetas que hay en el menú lateral izquierdo, o mediante las páginas estáticas dispuestas en pestañas en la parte superior: Grafomotricidad, Juegos TIC, Festividades, Lecto-escritura, Recursos, Inglés y muchos temas más. Se ha presentado al Premio Espiral edublogs 2015. ✓



➕ <http://eltrencitodecolores1.blogspot.com>

aplicación móvil

Simplemind

Con Simplemind se pueden crear mapas mentales que pueden servir como esquema para desarrollar cualquier tema o proyecto, así como una lluvia de ideas como preparación previa. Como el resto de apps que se presentan en esta sección, es una aplicación multiplataforma para cualquier dispositivo móvil con sistema Android o IOS y se puede utilizar en un ordenador con Windows o en un Mac. Su funcionamiento es muy intuitivo, similar al de otras aplicaciones parecidas, en el que se van añadiendo ideas a partir de una central con solo pinchar en el botón "+". Tiene dos versiones: libre y de pago. Con esta última se pueden compartir los mapas creados con otros usuarios o usuarias. Resulta muy útil para ser utilizada por el alumnado con tableta o *smartphone* para realizar cualquier actividad didáctica. ✓



ESTE TÍTULO TIENE POR OBJETIVO despertar una sana curiosidad y, en absoluto, banalizar los asesinatos ocurridos en Paracuellos del Jarama (Madrid) durante la Guerra Civil. A partir de aquí, una explicación al lector: los que dedicamos una parte de nuestros afanes de investigación al estudio de la represión franquista, nos encontramos con que, estemos donde estemos y tratemos lo que tratemos, alguien alza la bandera de Paracuellos. Al igual que aquellos médicos caricaturizados, que sentaban al paciente y le hacían abrir la boca con un “diga 33” para aclarar su laringe; la mención de los hechos que configuran la matanza de Paracuellos, fuera de tiempo y lugar, se convierten en un socavón.

No se trata de enfrascarnos en lo que no es objeto único de este artículo, simplemente en atraer la atención sobre el acercamiento irregular que aún se hace al asunto. Lo ocurrido en las cercanías de la localidad madrileña de Paracuellos del Jarama tiene una bibliografía especializada notablemente amplia, lo que no obvia que se pueda y se deba seguir investigando. Tras el libro de Ian Gibson al respecto, la verdad historiográfica ya ha quedado asentada por décadas. Paracuellos fue represión, sin duda, en el territorio de la República, pero no de una República cuya voluntad había quedado demediada y en cuadros por la acción del golpe militar y de sus muletas políticas, sociales y militares. ¡Pobre República!... Le hundieron el país con un golpe de Estado y, encima, le achacan las consecuencias provocadas por ello.

Al desmoronarse su poder, se le atribuye una ejecución en masa que sólo se puede entender en el marco del caos engendrado. Madrid, sitiada, había quedado sin el gobierno de la nación, que se había trasladado a Valencia. Una decisión dramática que sólo se entiende en el marco de una ciudad a punto de caer, abandonada por las representaciones diplomáticas y bombardeada salvajemente por la aviación nazi, en perfecta connivencia con los sublevados. Ahí es donde se sitúa esa matanza colectiva en la que no interviene el gobierno de la República o lo que de él quedaba.

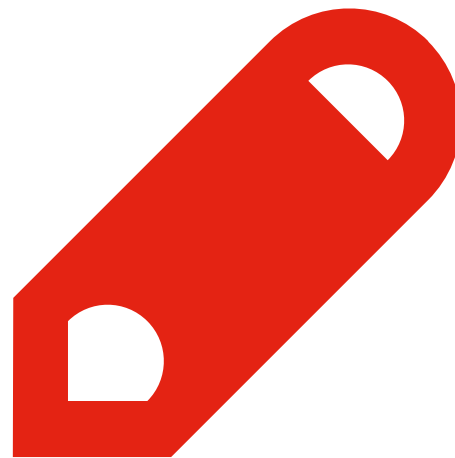
Todo ello convive con el intento existente desde la Transición de poner en equilibrio los dos platos de la balanza de la represión, en un reparto a partes iguales entre los dos contendientes. En esta pretensión no sólo interviene la derecha, sino una parte de la izquierda institucional. La acción de la sociedad en todo ello ha significado la puesta en valor de la memoria individual y colectiva. A falta de una acción del Estado que, en el mejor de los casos, ha financiado aquello que le proponían los colectivos de familiares o las asociaciones de memoria histórica, de expresos políticos y de un espectro amplísimo de colectivos, que han sido los que han llevado adelante la recuperación de la memoria viva de la represión franquista. El retorno de la derecha al poder paralizó los tibios avances que se habían logrado con la promulgación de la Ley de Memoria Histórica de 2007.

La última hora al respecto no son los presupuestos reducidos a cero por parte del gobierno de la derecha, sino que, después de tanta ocultación, se mantiene el desconocimiento y la indiferencia de grandes sectores de la población. Los que estudiamos y luchamos por difundir estos hechos nos encontramos con que aún hay gente que nos atribuye un malsano propósito de interrumpir la convivencia colectiva, cuando el enemigo no es el conocimiento, sino la indiferencia. Decía Jesús Tuberquia, finalista al Premio Sajarov 2011 por su defensa de los campesinos colombianos: “¿Cuándo no mire, qué pasará?”.

En el caso español diríamos: cuando el pueblo español, más allá de los muros de los interesados, mire lo ocurrido, ¿qué pasará? No hará falta que se presente una querrela en Argentina por los crímenes del franquismo, ni que se pronuncien una o tres entidades de la ONU exigiendo al Gobierno español que mueva ficha por sus víctimas, sino que todo el Estado actuará como corresponde a un país democrático. Ese día, volveremos colectivamente la mirada hacia nuestro hoy, conociendo sus raíces, y haremos nuestras las palabras de Rigoberta Menchú, superviviente de las matanzas de indígenas por el ejército guatemalteco, cuando evocó el día en que “le nació la conciencia”. 📌

📌 última página

“Diga 33”... o diga “Paracuellos”



El retorno de la derecha al poder paralizó los avances logrados con la Ley de Memoria Histórica



Mirta Núñez Díaz-Balart
Profesora titular de la UCM.
Directora de la Cátedra de Memoria Histórica

@ mirta@ucm.es

1 Centenera, Mar, “El gobierno de Colombia consiente el robo de las tierras”, Público, 30 de noviembre de 2011, p. 11.

ATLANTIS es filial de MAIF, mutua francesa creada y gestionada por profesores, especializada en servicios y seguros para los trabajadores del sector docente.

Ventajas exclusivas para profesores/as



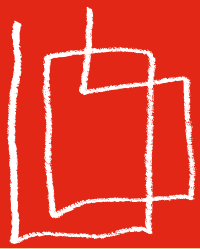
- ✓ **5 meses gratis** en el seguro de Auto, Moto o Scooter (3+2 meses) hasta el 31.07.15.
- ✓ **6 meses gratis** en el seguro de Vida hasta el 31.07.15.
- ✓ **25% de descuento** en el seguro de Auto, adicional a tu bonificación por buen conductor.
- ✓ **Seguro de Hogar** con cobertura gratuita complementaria de responsabilidad civil profesional (160.000€).
- ✓ **Seguro de protección profesional para docentes**, por sólo 42 euros al año.

Somos una aseguradora diferente: Calidad, precio y compromiso social

- Primer grupo asegurador certificado en **gestión ética y solidaria**: sello EthSI.
- Invertimos **sin ánimo especulativo** y con criterios éticos.
- **Fondo de Solidaridad** para clientes y organizaciones benéfico-sociales.
- Garantía gratuita de protección de seguros por **desempleo**.
- **24 millones** de clientes en Europa avalan nuestra forma de entender el seguro.



Infórmate en tu delegación ATLANTIS o en:
901 500 400 - 93 496 47 97
www.atlantis-seguros.es/educatlantis



CC00

asesoría de formación en *tu empresa*



¿a quién va dirigido?

¿qué gano yo utilizando este servicio?

Comisiones Obreras pone en marcha un servicio de asesoría **online** sobre formación en la empresa, para que cualquier trabajador o trabajadora pueda consultar sus dudas de una forma rápida y sencilla.

Entra en www.forem.es/asesoria-formacion y obtén respuestas útiles sobre formación.

#CC00respondenformación

FOREM. Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera
Para más información 902 300 290 o www.forem.es · síguenos en



FOREM

