

QUÉ EDUCACIÓN QUEREMOS: PROPUESTAS PARA LA PRÓXIMA DÉCADA

Fernando Marhuenda Fluixá y Jaume Pastor Climente

(Universitat de València)

2022



GENERALITAT
VALENCIANA
Presidència



VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

ÍNDICE

Resumen ejecutivo	2
0. Presentación.....	3
1. Estado de la cuestión.....	4
2. Consecuencias y efectos de la situación actual	15
3. Escenarios de futuro, debates y propuestas.....	18
5. Bibliografía.....	31
6. Anexos.....	35

Resumen ejecutivo

Atendiendo a la misión de la Cátedra PROSPECT CV 2030, este informe presenta propuestas para el debate sobre el futuro de la educación valenciana. Un sistema educativo que ha realizado esfuerzos de todo tipo por promover el éxito escolar, la inclusión, el desarrollo de infraestructuras o el incremento de plantillas docentes, pero que tiene pendientes aspectos como la planificación estratégica, la adecuación a la sociedad digital, el desarrollo y evaluación de la profesión docente o la mejora de condiciones de los equipos directivos, entre otros.

La historia de nuestro sistema comparte muchas de las preguntas que hoy en día se plantean a la institución escolar en todo Occidente; así arranca el capítulo primero, para ofrecer a continuación una contextualización específica de la educación en la Comunitat Valenciana.

Sin embargo, sí que es característica de nuestro país la sucesión de reformas educativas en las últimas décadas, que han tenido unas consecuencias sobre el aprendizaje, el alumnado, la práctica docente, los centros escolares y el sistema educativo en su conjunto; aspecto que examina el capítulo segundo.

El tercer capítulo es propositivo, la razón de ser de este trabajo. En primer lugar, se definen tres escenarios hacia los que se puede encaminar la escuela, según las decisiones políticas y lo que la comunidad educativa esté en condiciones de hacer. El primero, en que la institución escolar se enroca en sí misma, a la defensiva y con una fuerte resistencia al cambio; puede que se actualice en contenidos y metodología, pero no cambia en su forma de proceder. Es el escenario más probable, porque será fruto de la inercia. Se propone un segundo escenario en el que la escuela recupera su función educativa y con vocación universal; hace autocrítica y trabaja para la inclusividad y la personalización, atendiendo a la integralidad del ser humano; con voluntad de cambio, lo que exige un cambio de prioridades. En el último escenario, el conjunto del sistema atiende a las transformaciones en que la ciencia y la tecnología, al igual que en las crisis económicas y sanitarias recientes, invitan a cambiar de paradigma: más allá de cambiar, se transforma también en un ecosistema de aprendizaje en esta era digital, dejando de ser la institución que fue los últimos dos siglos. El aprendizaje se produce dentro y fuera de la escuela, inteligencia digital y *big-data* podrían utilizarse al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, resultando en una alteración sustancial de la función docente y no exento de riesgos. El capítulo termina proponiendo sucintamente mejoras sobre política educativa, centros escolares, digitalización, profesorado, dirección e inspección. No pretende ser exhaustivo y se centra en la organización escolar.

El informe concluye con unas breves conclusiones, abiertas; seguidas de referencias bibliográficas y tres anexos documentales.

Palabras clave: Sistema educativo, calidad de la educación, política educativa, enseñanza pública, transformación educativa

0. Presentación.

Este informe se dirige a la administración autonómica y no tiene ningún carácter partidista, ni tampoco electoralista, aunque se presenta a punto de comenzar un año electoral. Los datos que presenta, los análisis que propone y las propuestas que plantea van más allá del corto plazo de una o dos legislaturas: ¿qué son ocho años frente a los diez que dura la escolaridad obligatoria? La reciente aprobación de la [Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación](#); y la [Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional](#) y su corto recorrido no permite hacer una valoración de su aplicación y desarrollo, por lo que no son objeto de atención en este documento.

Deseamos que, en las manos de quienes tienen responsabilidades de gobierno y administración de la educación (desde la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports las direcciones de los centros escolares, pasando también por el consejo escolar, el servicio de inspección, los centros de recursos y de formación de profesorado o las facultades de educación), contribuya a estimular el debate con el fin de tratar de alcanzar acuerdos para facilitar la función docente y mejorar el nivel educativo de la población valenciana. Es una pretensión posiblemente ingenua, consciente también de las limitaciones que tiene un informe de una extensión breve, justamente para poder ser leído por responsables políticos y equipos técnicos de la administración, en particular los escenarios y propuestas que se apuntan.

No se abordan asuntos relevantes tales como la diversidad funcional, la escuela inclusiva, las causas del absentismo y abandono escolar ni las medidas para combatirlo, la incorporación de los ODS al currículo escolar, la personalización de la enseñanza o la segregación de la formación profesional de los institutos de educación secundaria, entre otros.

El informe comienza con una sección sobre el estado de la cuestión que, tras acotar el alcance de las políticas regionales, expone y analiza algunas de las circunstancias que llevan a esta situación y los efectos que tiene sobre la educación de la población.

A continuación, plantea el debate sobre tres posibles escenarios futuros y presenta propuestas concretas sobre medidas que se pueden tomar, decisiones que, claro está, han de ser adoptadas en diálogo con el profesorado y el resto de la comunidad educativa. Esta sección se puede leer de forma fragmentada, la argumentación de cada uno de los debates y propuestas es breve, y pretende promover una mirada a largo plazo en lugar de atender a los problemas concretos del principio de curso, final de trimestre u otras cuestiones cotidianas de la vida escolar que son en cualquier caso obligación de la administración educativa y que, requiriendo atención, invitan más a mantener el funcionamiento del sistema en su dinámica actual que a pensar en cursos alternativos de acción. La propia institución escolar, pertrechada en su estructura y provista de sus propias rutinas, tiende a la conservación más que a la transformación, a pesar de las reformas políticas que, con frecuencia, consisten en adaptaciones de lo ya existente.

Concluimos enumerando las referencias citadas en el texto y en las notas al pie; y con tres anexos: el primero (anexo I) con datos que hemos podido consultar y obtener para la elaboración de este informe

mientras que el segundo y tercero son la síntesis de los debates públicos que tuvieron lugar en [julio](#) (anexo II) y [septiembre](#) (anexo III) de 2022 en la Universitat de València.

1. Estado de la cuestión.

Recientemente se han publicado documentos estratégicos como [España 2050](#) del Gobierno de España [Horizonte 2020](#) de la Compañía de Jesús (Fundació Jesuïtes Educació); foros como la plataforma de debates y construcción de proyecto educativo nacional como promueve la [Fundació Bofill](#); o una [revisión de la educación en Europa tras la crisis del Covid](#). Además, están los informes que el [Consejo Escolar Valenciano](#) publica habitualmente con más de un año de demora, o el volumen de [Datos y cifras](#) que publica anualmente a principio de cada curso el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Hay quien propone unas pautas de transformación de la escuela, como hace la [Fundación Telefónica](#); o quienes focalizan el análisis sobre el abandono escolar como el recientemente elaborado por el [IVIE-UV](#) por encargo de la Fundación Europea Sociedad y Educación, y quienes ofrecen recomendaciones políticas para mejorar los resultados escolares, tal y como ha hecho recientemente la [Comisión Europea](#) que continúa concretando en [medidas específicas](#).

Este informe ha consultado y tiene un poco de todos los mencionados en el párrafo precedente: algunos datos, algunas tendencias, interpretación de la situación, propuesta de debate e invitación a la comunidad escolar.

Dado el encargo de la [Cátedra Prospect Comunitat Valenciana 2030](#), promovida por la Presidencia de la Generalitat Valenciana, este informe se dirige principalmente a las autoridades educativas del gobierno regional, una invitación a considerar el rumbo a largo plazo y a mejorar el funcionamiento, satisfacción, resultados y eficiencia del sistema escolar.

Comienza el informe mirando a la educación y la escuela que tenemos, pero antes de adentrarnos en la información sobre la situación actual (y contrastar mínimamente con la que había hace dos décadas), vale la pena realizar algunas consideraciones que afectan no solo al sistema educativo valenciano, sino a los sistemas educativos en todo Occidente, puesto que la institución escolar es una de las principales contribuciones de la Modernidad a la civilización, que entonces supuso una transformación sustancial de la práctica educativa y que se ha mantenido hasta nuestros días.

1.1. Un futuro incierto para una institución anticuada.

La escuela es una institución que, aunque de orígenes remotos y denominación griega, en su formato actual se originó, diseñó y desarrolló durante el siglo XIX para universalizarse y masificarse en el siglo XX, en el que se dotó de una organización que pervive hoy. Por tanto, la escuela es una institución moderna, que se sustenta en los principios e ideales de la Ilustración, que se desarrolló a semejanza del taller y el púlpito, y que se diseñó como una escuela *low-cost*, graduada y simultánea, con la intención de aportar unas primeras letras a gran cantidad de alumnado (Fernández Enguita, 2018).

El movimiento de la Escuela Nueva, a principios del siglo XX, cuando los sistemas escolares aún no habían cristalizado, consiste en una variedad de propuestas que distan de una escuela

homogeneizadora, jerarquizadora y academicista que ya por entonces se estaba definiendo. Muchos de los principios educativos de esta corriente de renovación han inspirado e inspiran las transformaciones en el ámbito escolar durante el s. XX y hasta la actualidad. Sin embargo, por desgracia, gran parte de la escuela, especialmente en secundaria, sigue funcionando con aquellos principios originales que remiten al siglo XIX. Otra buena parte trata de estar en el siglo XX pero, ¿se puede adaptar la institución escolar al siglo XXI? Si Pineau (2001) describió el triunfo de la escuela como monopolio de la educación en la Modernidad, Dubet (2010) ha explicado el declive de la propia institución, y no solo la escolar, en el contexto actual.

En *Una teoría de la democracia compleja*, Daniel Innerarity (2019) reflexiona sobre la adaptación de otra institución moderna, la democracia, a un contexto extremadamente complejo como son las sociedades del siglo XXI. Para ello, profundiza en los principales conceptos que fundamentan la institución democrática, ahondando en sus contradicciones y estimulando su actualización. En esa misma línea, puede que los conceptos que sustentan el sistema escolar se encuentren obsoletos y haya que actualizarlos a la luz de la complejidad que rige en las sociedades occidentales, recordando con Gimeno (1992) que la escuela es un cruce de intereses provenientes del ámbito laboral, político, social y académico. Por tanto, urge actualizar los pilares que sustentan la institución escolar, desde la posesión del conocimiento hasta las formas de aprendizaje, pasando por la custodia, la obligatoriedad, el derecho a la educación, la división del contenido en materias, la arquitectura de los centros y las aulas, el rol de los equipos directivos... en definitiva, como dice Fernández Enguita (2018) es toda la gramática de la escuela la que está en cuestión.

1.2. Una época de inestabilidad, crisis y cambios difíciles de anticipar.

El principio del siglo XXI ha visto ya varias crisis y todas ellas se pueden caracterizar como globales. Dos de ellas son económicas, la crisis financiera de 2008 y la recesión provocada por la pandemia del Covid-19 a la que ha seguido la invasión rusa de Ucrania en 2022. Una tercera crisis, ecológica, provocada por el [cambio climático y el calentamiento global](#)¹. Una cuarta crisis es la de los refugiados, que superan ya los 100 millones de personas en el mundo, y que se suma a los movimientos migratorios que suelen ir desde el Sur hacia el Norte. El crecimiento demográfico de la humanidad no ha venido acompañado de una disminución del hambre y los conflictos en el planeta, y los movimientos migratorios, emprendidos por distintas causas, son vistos como un problema por muchos Estados y las sociedades que los conforman. En la Comunitat Valenciana, como en el resto de España, hay un crecimiento de [población en áreas metropolitanas](#) a la vez que se produce la [despoblación](#), en especial en el interior, así como un [envejecimiento](#) que plantea nuevas [demandas](#).

Ante este panorama, la agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible que la forman pretende contribuir, como en tantos intentos pasados de la misma organización, a conformar un mundo más humano y justo.

¹ Este hipervínculo, como el resto de los mencionados en este apartado, remite a informes específicos sobre cada una de estas temáticas encargados por la Cátedra ProspectCV2030 y, por lo tanto, concretan sus efectos en la Comunitat Valenciana.

Estamos en una época de [disrupción tecnológica](#), que podría aportar respuestas a distintas desigualdades existentes en el mundo pero que también corre el riesgo de provocar una nueva brecha entre quienes tienen acceso tanto al consumo como a la producción digitales y quienes no. Se ha producido también una alteración relevante en las [relaciones laborales](#). Si bien el trabajo por cuenta ajena no llegó a superar en el siglo XX el 25% de la población mundial (alcanzando porcentajes mucho mayores en Europa, Estados Unidos o Australia y Nueva Zelanda), los derechos laborales se han visto cuestionados por la aparición de nuevas formas de organización del sistema productivo (economía de plataformas, con mucho mayor alcance que la economía circular) en los que se aprecia una creciente precarización de las condiciones de trabajo y vida.

Al mismo tiempo, los avances científicos permiten albergar esperanza en mejores tratamientos médicos, pero también en formas de relación, incluyendo la educación, gracias a la neurociencia, así como a los desarrollos de la inteligencia artificial. De nuevo, estas oportunidades, vinculadas a digitalización, pueden a su vez provocar nuevos retos.

1.3. La escuela que tenemos.

La realidad educativa es tremendamente compleja y se puede atender desde multitud de dimensiones, matices y aristas. Por tanto, el análisis de la realidad educativa que presentamos es, inevitablemente, incompleto. En este apartado, invitamos a pensar sobre algunos aspectos en los que el sistema educativo parece haber avanzado y, a la vez, queremos poner el foco sobre aquellos que parecen requerir cambio o mejora; una visión más amplia que la recientemente ofrecida por Hernández Dobón *et al.* (2018). No se trata de alabar o sancionar la política educativa de ningún gobierno en concreto, sino de enfatizar los aspectos que consideramos más relevantes.

a. Algunos logros de la escuela valenciana

Comparando cifras de los cursos [1999-2000](#), [2009-2010](#) y [2019-2020](#) (anexo I), en la Comunitat Valenciana se pueden constatar varios avances o logros de la escolaridad.

Éxito escolar

El éxito o fracaso escolar son conceptos difíciles de definir. Aun así, podemos centrarnos en variables relacionadas como la reducción del abandono educativo temprano, las tasas de titulación en la ESO, la tasa de idoneidad a los 15 años y la tasa neta de escolarización en ESO a los 16 años.

El **abandono educativo temprano** define el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria post-obligatoria y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación en las cuatro últimas semanas. Este indicador ha sufrido una reducción muy significativa, pasando del 32,7% en el curso 1999-2000 al 15,5% en el 2019-2020. En el curso 2021-2022, dicha cifra todavía disminuyó, llegando hasta el 12,8%, [acercándose así a la media europea](#).

El Graduado en ESO es la titulación mínima que ofrece el sistema educativo reglado y es requisito prácticamente indispensable para acceder a un puesto de trabajo o a formación de tipo superior. Por ello, **la tasa de titulación en ESO** es un indicador del éxito del sistema educativo. Esta tasa ha sufrido

un aumento considerable en estos últimos 20 años pasando del 74,7 % en el 1999-2000 al 82,6% en el 2019-2020. No obstante, destacar que en el curso 2009-2010 la tasa de titulación decreció hasta 65,4, con lo que el crecimiento no ha sido progresivo.

La **tasa de idoneidad a los 15 años** define al alumnado que realiza el curso correspondiente a su edad y, por tanto, está relacionada con la repetición de curso. Esta tasa también mejora, con 61,1% del alumnado en el curso 1999-2000 y 67,9% en el 2019-2020, aunque de nuevo, en el curso 2009-2010, la tasa había descendido al 57,6% del alumnado.

Por último, relacionado con el punto anterior y con la repetición de curso, la **tasa neta de escolarización en ESO a los 16 años** también mejora, en la medida en que se reduce de 35,4% en el curso 1999-2000 a 32,4 % en 2009-1010 y de nuevo vuelve a reducirse hasta el [26,7% en el curso 2019-2020](#).

Por tanto, todos los indicadores muestran que los niveles de abandono, repetición y titulación han mejorado sustancialmente desde el curso 1999-2000 hasta el 2019-2020.

Igualdad de oportunidades en el acceso a la educación

Uno de los indicadores de igualdad de oportunidades de acceso es la concesión de ayudas y becas. Solo disponemos de cifras brutas y no de porcentajes del presupuesto, por lo que es difícil una comparación precisa. Aun así, entre el curso 1999-2000 y el 2009-2010 se pasó de 25 millones a casi 55, con lo que el incremento es enorme, especialmente en primaria y ESO, si bien las partidas de infantil y especial se redujeron. Entre los cursos 2009-2010 y 2019-2020, de nuevo se vuelve a producir un gran aumento, que llega hasta casi 76 millones de euros en ayudas, destacando la educación infantil que pasa de 738 mil euros a casi 36 millones, pero reduciéndose en primaria y ESO. En los últimos años se han realizado importantes esfuerzos por ampliar la **gratuidad de la escolarización a la etapa de 2 años**, aspecto que ha provocado este sustancial aumento. De hecho, el curso escolar 2022-2023 es el primero en el que todo el alumnado de 2 años tiene garantizada la escolaridad gratuita, independientemente del [tipo de centro](#). Y esta variable, según información del Servicio de Evaluación Educativa de la CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORT , correlaciona con el éxito académico.

En resumen, entendiendo que las ayudas al alumnado son una herramienta esencial para favorecer la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, se pasó de 25 millones en el curso 1999-2000 a casi 76 millones en el 2019-2020, con lo que se aprecia un incremento constante y sostenido en lo que a ayudas al alumnado se refiere.

Aumento de la plantilla docente

Desde el curso 1999-2000 hasta el 2019-2020 el profesorado en centros de régimen general ha pasado de 53.259 a 77.019, lo que supone un aumento considerable. Dicho aumento se divide entre las dos décadas que analizamos. Así, en el curso 2009-2010 la plantilla de profesorado había aumentado en unos 7.000 profesores respecto al curso 1999-2000, llegando a la cifra de 70.126 e igualmente, en la década siguiente, la plantilla aumentó en casi 7.000 profesores más. Por tanto, la plantilla de profesorado, el principal recurso escolar, está en constante aumento. Ciertamente que la cifra bruta, sin relación ponerse en relación con el alumnado, no nos permite analizar con nitidez, pero sí se aprecia una clara tendencia creciente.

Incremento del número de centros

El aumento de los centros y en particular de centros privados, son dos de las características resaltables en la evolución del sistema educativo. En el curso 1999-2000 había un total de 1.945 centros de enseñanzas de régimen general, de los que el 27% eran privados. En el curso 2009-2010 el número de centros pasa a 2.387, mientras que el porcentaje de privados aumenta hasta el 34%. Diez cursos después, el crecimiento de centros ha sido similar a la década anterior, llegando a 2.787 centros, mientras que los privados aumentan hasta el 39%. Esta es una tendencia que se observa desde, al menos, hace 20 años.

Mantenimiento y creación de infraestructuras escolares

La creación de una amplia red de centros escolares ha sido un empeño esencial al que las diferentes administraciones educativas han destinado amplios recursos. A falta de estadísticas fiables sobre el nivel de inversión, acudiremos a datos de la propia Conselleria d'Educació, Cultura i Esport .

Como decimos, según datos de esta [conselleria](#), la inversión en equipamientos educativos en el periodo 1995-2003 fue de 497 millones y entre 2003 y 2011 fue de 1.811 millones. Asimismo, datos recientes de la propia Conselleria d'Educació, Cultura i Esport informan de que entre 2018 y 2022 se han invertido 1.000 millones en construcción y remodelación de infraestructuras educativas y ya se han aprobado 700 millones más hasta [2029](#). Estos datos muestran el interés y esfuerzo que históricamente han desarrollado las administraciones educativas por mejorar los centros escolares².

Transformación digital de la escuela

Las sociedades del siglo XXI han sufrido una transformación espectacular a partir de la digitalización. Se trata no solo de la incorporación de nuevas herramientas, sino de una verdadera transformación que afecta a los cimientos de la sociedad. Esta metamorfosis afecta a los centros escolares. No hemos podido acceder a los datos de inversión, pero las administraciones se han esforzado en la digitalización del sistema educativo: cableado de centros escolares, formación de profesorado, herramientas digitales para el trabajo docente, dotación de aulas digitales, asesoramiento técnico a centros, red de Centros Digitales Colaborativos... Hay avances recientes como el Plan de Digitalización o el Plan de Dotación de Aulas Digitales Interactivas, pero es un proceso lento que está resultando complicado de incorporar a los centros, tanto por las propias dotaciones como por la resistencia al cambio por parte del profesorado y la propia institución. No obstante, el mero hecho de incorporar herramientas digitales no implica una verdadera transformación digital de la escuela ni acredita el paso del actual ecosistema del libro a un nuevo ecosistema digital (Fernández Enguita, 2016).

Formación Profesional

² El juzgado de Instrucción nº18 de València, encargado del denominado caso Taula, abrió pieza separada por las presuntas comisiones que se cobraron tras la adjudicación y ampliación de contratos de construcción de centros escolares entre 2003 y 2007 a través de la empresa pública CIEGSA, creada por la Conselleria d'Educació en 2001 para la construcción de centros educativos. Este caso aún no tiene sentencia judicial.

Al igual que en el resto de España, la etapa menos discutida y en la que se aprecia una mayor demanda, que la oferta ha sido capaz de satisfacer (no así en otras comunidades autónomas como Madrid o Cataluña), es la Formación Profesional, que ha conseguido evitar las confrontaciones partidistas que caracterizan el resto de etapas del sistema educativo.

No obstante, es cierto que la [información](#) la está sistematizando y ofreciendo una entidad privada sin que las administraciones públicas se hagan cargo, como correspondería. Además, es imprescindible disponer de información sobre gran parte de la oferta de formación para el empleo, hasta ahora al margen de la formación profesional reglada, puesto que la que ofrece la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (FUNDAE) es solo una parte, mientras que no hay forma de conocer la oferta y demanda de formación para el empleo de personas desempleadas, un problema que, una vez más, no afecta solo a la Comunitat Valenciana.

Plurilingüismo

La política lingüística en educación puede considerarse una de las directrices más claras de la administración educativa en los últimos años. La [ley de plurilingüismo](#) suponía, aparentemente, un avance en el aprendizaje de las lenguas cooficiales y el inglés. La distribución porcentual de horas de aprendizaje en los tres idiomas para todo el alumnado supuso un cambio de paradigma respecto al modelo anterior. Sin embargo, a partir de la aparición en los centros escolares del Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural (PEPLI), se ha observado un alto nivel de confrontación dentro de la comunidad educativa en múltiples centros, motivado por diversos aspectos: en algunos centros, por la obligatoriedad de más horas en valenciano; en otros centros, justo por lo contrario, por la desaparición de la línea en valenciano; y entre el profesorado, por la obligación de dar clase en lengua distinta a la que él decide. La promoción del plurilingüismo requiere de una buena preparación lingüística del conjunto del profesorado y esto no siempre se da, dando lugar a múltiples problemas en los claustros.

Por otro lado, la actual política lingüística ha hecho especial énfasis en el valenciano, mientras que quizá la expansión de la capacitación del profesorado en lenguas extranjeras, especialmente inglés, no ha resultado tan satisfactoria en el aula como se hubiera deseado, a pesar de las iniciativas puestas en marcha.

Inclusión

El desarrollo de una escuela inclusiva ha sido uno de los grandes objetivos de los sistemas educativos desde que, en 1990, en la Conferencia de Jomtiem, la UNESCO planteara la Declaración Mundial de una [Educación para Todos](#). El aumento de recursos y el desarrollo de nuevas respuestas ha sido una constante en la administración valenciana, aspectos que en los últimos años se reflejan en el desarrollo de un decreto específico para la inclusión educativa, la creación de una dirección general específica, producción de materiales educativos para la inclusión, protocolos específicos de actuación, incorporación de profesionales... La inclusión educativa requiere, sin duda, de profesionales específicos, tanto del ámbito de la psicopedagogía y pedagogía terapéutica como de la educación social, a fin de ofrecer un apoyo imprescindible a un profesorado que se ve con frecuencia sobrepasado por estas demandas y por una organización escolar que no le permite afrontar debidamente los distintos retos que tiene ante sí. La reciente [incorporación al sistema educativo de](#)

[educadores sociales](#) dentro de equipos multidisciplinares psicopedagógicos constituye una innovación en recursos humanos que cabe destacar.

b. Algunas carencias del sistema educativo valenciano

A pesar de las luces, el funcionamiento del sistema educativo valenciano también presenta aspectos sobre los que cabe reflexionar y establecer mejoras.

No hay planificación estratégica

Un primer aspecto es la ausencia de una estrategia clara y definida sobre el proceso de mejora del sistema educativo. No existe un Plan Estratégico, ni una Agenda por la educación, ni nada que se le parezca. Sí existen, por el contrario, planes específicos de algún área temática concreta (digitalización, coeducación, ...) pero ello no supe la necesidad de tener un Plan Estratégico general que marque el rumbo del sistema educativo valenciano. Se trata de una herramienta necesaria para la gestión pero, a la vez, es una expresión de transparencia y compromiso con la ciudadanía.

La doble red pública-concertada

Uno de los problemas educativos enquistados en nuestro país es la constante división entre los centros privados financiados con fondos públicos (concertados) y los centros de titularidad y gestión plenamente pública o estatal. Dicha división se acrecienta en la medida en que existen modelos diferentes de financiación, gestión, incorporación del personal docente y rendición de cuentas. La existencia de esta dualidad provoca disfuncionalidades importantes dentro del sistema. Otras comunidades autónomas, como el País Vasco, han dado pasos para [integrar el doble modelo en un único sistema](#), como ya existe en muchos países de Europa (Fernández Enguita, 2021).

Una profesión desencantada, cansada y cuestionada

Uno de los más famosos estudios comparados sobre sistemas educativos fue el denominado Informe Mckinsey (2007), que se centró en los 10 sistemas educativos que mejor resultado obtenían en PISA en aquel momento. Una de las principales conclusiones del informe fue que el elemento diferencial que promovía la excelencia en estos sistemas educativos no era ni el aumento presupuestario ni la bajada de ratios ni el número de horas que estudiara el alumnado; sino que el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje de sus docentes. Ignorar u olvidar esta cuestión supone no entender las causas del éxito o fracaso de un sistema educativo. España es uno de los países en que mejor pagados están los profesores, junto a Alemania y Suiza, pero ninguno de los tres países destaca por la calidad de sus docentes.

Un aspecto relacionado con la motivación y calidad del profesorado es el síndrome del profesional quemado. El *burnout* es un trastorno laboral caracterizado por el agotamiento físico, psicológico y emocional, y el profesorado es uno de los colectivos más afectados por este síndrome, junto al personal sanitario. A pesar de la falta de datos oficiales, se estima que entre un 10 y un 20% del profesorado se encuentra en esta situación de [burnout](#). Esta realidad influye en las expectativas profesionales, así como en la decisión sobre qué profesión ejercer.

En nuestro país, algunas facultades universitarias de ciencias y [sociedades de profesorado de ciencias](#)

alertan de que, entre el alumnado de ciencias, y especialmente el de matemáticas, no hay vocación docente, y que si acceden a la función docente es por obligación. Estamos ante una situación crítica, por la relevancia de estas disciplinas en el currículo y porque la formación en STEM constituye uno de los grandes retos del sistema educativo que requiere motivación y vocación en el profesorado.

Muchos aspectos inciden en la falta de motivación y vocación docente. La [guía del profesorado TALIS 2018](#) expone tres aspectos esenciales: promover un liderazgo sólido en los centros educativos, crear una cultura de colaboración dentro de los centros escolares y promover la satisfacción laboral entre los docentes. Trabajar en la línea que plantea TALIS implica grandes esfuerzos e incluso un cambio de paradigma organizacional, pues modificar las deficiencias en la gestión de los centros, el abandono de la carrera docente o la cultura profesional individualista del profesorado son aspectos que requieren cambios profundos.

Sin gestión integral ni evaluación del profesorado ni de los centros

La ausencia de una estrategia clara y definida sobre la gestión de todos los aspectos concernientes a los recursos humanos (no solo en educación, sino en general en la [administración pública](#)), implica un desajuste que afecta al conjunto del sistema. El Informe TALIS 2018 incide sobre la importancia de gestionar la carrera docente. Y dentro de esta gestión, la **evaluación del profesorado** es un aspecto esencial. Hoy en día, la administración educativa valenciana no ha establecido ninguna fórmula de evaluación de la función docente, con lo que no se tiene información sobre muchos aspectos relacionados con la práctica educativa docente, a la vez que faltan datos para ejercer un mayor control sobre aquellos docentes que no cumplen adecuadamente sus funciones y sobre los que el sistema tiene difícil actuar debido a la individualidad de la práctica docente y la opacidad del aula.

La condición funcionarial del profesorado de centros públicos obliga a que los procesos de evaluación se incorporen en los propios mecanismos de gestión de la administración, de tal manera que se respeten los derechos laborales pero garantizando el cumplimiento del servicio público y, por lo tanto, en un marco condicionado por el proyecto educativo de los centros que se debe, como el profesorado, al alumnado al que ha de educar.

Asimismo, tampoco existe ningún modelo o herramienta de **evaluación de centros**. Fernández Enguita (2018) plantea la necesidad de poner el foco no en el contexto de aula sino en el centro escolar. La organización educativa, más que el aula, es responsable de la gestión pedagógica, de la gestión del profesorado, de la construcción de una cultura de aprendizaje entre el alumnado, del desarrollo profesional docente, de la conexión del centro con el entorno... Si bien algunos centros, a título particular, han desarrollado procesos de evaluación, la administración valenciana no ha elaborado ninguna propuesta para todos los centros.

Jornada escolar continua

La implantación de la jornada escolar continua ha sido un aspecto muy polémico, apoyado por gran parte de los y las docentes de primaria pero que ha generado resistencia entre algunas familias, lo que ha ocasionado, en algunos casos, conflictos dolorosos. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport asumió el compromiso de que el horario escolar iba a estar cubierto por actividades extraescolares, cuya calidad no ha sido capaz de garantizar de forma generalizada.

Ahondando en la complejidad del problema, Ferrero, Gortázar y Martínez (2022) afirman que no existe evidencia rigurosa sobre el efecto de este modelo de jornada en el rendimiento académico, pero sí la hay sobre la mejor adaptación de la jornada completa a los biorritmos del alumnado, a la vez que está evidenciado que el aumento del tiempo escolar (lectivo o no) mejora el rendimiento escolar. Desde la perspectiva de género, este estudio afirma que, en términos laborales y de conciliación, la jornada continua tiene su principal impacto sobre el empleo de las madres, al tener que reducir sus horarios y, consecuentemente, sus ingresos. El estudio no aporta datos específicos sobre la situación de la Comunitat Valenciana, donde dicha situación no debería darse, en la medida en que la propuesta de actividades extraescolares cubra el total de la jornada escolar.

Gabaldón (2021) ha estudiado el efecto de la jornada escolar continua sobre el alumnado, en una investigación financiada por la propia Generalitat Valenciana, y sus resultados no dejan lugar a dudas sobre la [conveniencia de la jornada partida](#), afirmando que el [alumnado de la jornada continua](#) duerme menos, hace más deberes y dedica más tiempo a pantallas que el alumnado de jornada partida.

Una muy baja extensión de la formación a lo largo de la vida

La interrupción de la escolaridad en cualquiera de sus etapas, salvo al culminar los estudios de formación profesional que capacitan para acceder de forma cualificada al mercado de trabajo, conlleva habitualmente una percepción de fracaso o incapacidad y suele complicar el regreso a la formación a corto plazo. Sin tratarse de un fenómeno valenciano, sino generalizado en el conjunto del sistema educativo español, sí conviene tener en cuenta lo limitado de la oferta educativa que permite continuar garantizando el derecho a la educación a quien no lo ha visto cumplido en primera instancia.

La oferta tradicional de educación de personas adultas está marcada por la ausencia de desarrollo legislativo de una ley, la aprobada en 1996, que pese a ser pionera en su momento quedó abruptamente congelada, y lo mismo puede decirse de la oferta de centros de educación de personas adultas, que sigue enredada entre las plantillas de las diputaciones y las propias de la Conselleria, así como relegada a infraestructuras que en muy pocos casos son propias y por lo tanto no corresponden adecuadamente a las necesidades de la población que atienden.

También el perfil del alumnado de educación de personas adultas ha cambiado en las últimas décadas: ya no se trata principalmente de personas de mediana edad, en particular mujeres, muchas de ellas con escasa formación básica ya que se incorporaron tempranamente al trabajo por cuenta ajena o doméstico y no finalizaron su escolaridad en el sistema anterior; sino que cada vez más acuden a los centros de personas adultas personas jóvenes o jóvenes adultos que interrumpieron su escolaridad obligatoria o la finalizaron sin obtener el Graduado en ESO, ya con el sistema regulado por la LOGSE, lo que conllevaba la imposibilidad de poder cursar ninguna formación reglada posterior. Muchas de esas personas, que se incorporaron al mercado de trabajo (como población activa, no necesariamente ocupada), han tratado de regresar al sistema más adelante en su vida, bien por la situación de desempleo o precariedad laboral en la que se encuentran bien por la voluntad de completar satisfactoriamente su escolaridad años después, lo que acentuó la crisis financiera de 2008.

Un recurso que se ha mostrado efectivo en la atención a esta población, las [escuelas de segunda oportunidad](#), resulta sin embargo a todas luces insuficiente en la Comunitat Valenciana, en la que

apenas hay solo dos instituciones acreditadas como tales.

Dificultades en el desarrollo de la función directiva

Es una queja muy extendida la cantidad de tareas burocráticas que han de desarrollar los equipos directivos. La gestión de un centro escolar supone la elaboración de gran cantidad de documentos que son supervisados por la Inspección. Sin embargo, la existencia de dichos documentos no supone una incidencia real en el funcionamiento del centro. Aunque, como es de esperar, están relacionados con aspectos educativos, no implican un ejercicio activo de liderazgo pedagógico en el centro. Analizar, proyectar, dirigir, coordinar, motivar, evaluar un centro educativo implica gran cantidad de tareas y trabajo cuya relevancia radica en el quehacer más que en documentarlo (Bolívar 2019). En definitiva, se trata de un liderazgo dirigido a empoderar a los docentes como sujetos pero también como parte de un equipo de trabajo. Es necesario disponer de protocolos y documentación para que la organización no improvise, y para que cuando haya improvisación tenga sentido dentro de un marco, incluso flexible; pero las tareas de gestión y dirección han de estar al servicio de la tarea docente y no debe distraerla, obstaculizarla ni duplicarla.

Ausencia de evaluación de políticas públicas y uso de datos para toma de decisiones

La Conselleria d'Educació, Cultura i Esport desarrolla evaluaciones de diagnóstico en diferentes cursos de primaria y secundaria, tal y como establece la LOE. Sin embargo, a diferencia de otras comunidades autónomas, dichas evaluaciones no son públicas ni están colgadas en la web, lo cual facilitaría el acceso de investigadores y ciudadanos a información relevante, pudiendo redundar en propuestas de mejora del sistema, así como en una ciudadanía más consciente e informada. Más allá de esta evaluación diagnóstica, no existe una evaluación de las políticas públicas implementadas en educación. Únicamente se toman como referencia las evaluaciones internacionales, especialmente PISA, la cual, al igual que las diagnósticas, es una evaluación exclusivamente del rendimiento que no es la única ni necesariamente la mejor.

El cambio por decreto

Estamos acostumbrados a que los cambios en educación vengan impuestos a través de normativa. Aunque ésta tiene su incidencia en la vida en los centros, la realidad es que la práctica educativa cambia mucho menos de lo que se pretendería y, en ocasiones, el propio profesorado no suma al cambio.

Las perspectivas actuales sobre el cambio en educación huyen de la idea del cambio por decreto para bajar al terreno de los centros, donde la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje se erige como propuesta concreta (Bolívar 2008).

Arquitectura organizativa de los centros y del aula

La aparición de la codocencia y la generalización del trabajo por ámbitos y por proyectos son innovaciones metodológicas de difícil encaje en el anquilosado sistema educativo. Hace varias décadas que profesorado innovador ha introducido elementos que modifican la organización del aula y es en 2022 cuando la administración asume algunas de sus propuestas. Aun así, en la mayoría de centros, exceptuando educación infantil, las principales dimensiones organizativas permanecen inmutables: la estructuración por cursos según el año natural de nacimiento; el horario parcelado con tiempos de

entrada, salida y actividad perfectamente delimitados, con poca o ninguna flexibilidad; el espacio de trabajo ceñido principalmente al aula; un mobiliario formado por pupitres individuales y siempre teniendo como referencia el espacio que ocupa el docente, con su mesa singularmente grande y la pizarra al fondo. Solo la presencia del ordenador y cañón (o pizarra digital) diferencian este mobiliario del de hace años.

Esta arquitectura tiene unas implicaciones tremendas sobre el funcionamiento de la institución escolar, reproduciendo metodologías y formas de acceder al conocimiento, modelos de relación entre alumnado, jerarquías y relaciones de poder, concepciones del aprendizaje, currículum oculto... El esfuerzo en la construcción y mejora de centros escolares ha de ir acompañado de un modelo de escuela y de aula para el siglo XXI.

Valor de cambio de la educación escolar

El sistema de empleo continúa confiando en las credenciales, especialmente las aportadas por el sistema escolar. De hecho, cada día aumenta la relevancia de dichas credenciales. Sin embargo, esa confianza se puede resquebrajar en una época en la que cada vez más se valoran las competencias reconocibles por encima de la formación, en la que importan los resultados, sea cual sea la forma en que hayan sido obtenidos, en que la abundancia de títulos, así como la de instituciones de distinto tipo que los ofrecen, públicas y privadas, puede dar lugar a su devaluación.

A esa devaluación ha contribuido también la escasa valoración que la formación tiene entre la cultura empresarial de todo el país, que se pone de manifiesto en prácticas relativamente frecuentes en las últimas décadas, desde contratar a jóvenes que todavía no habían finalizado su escolaridad ni adquirido una titulación (en el periodo de expansión económica entre 1996 y 2006, principalmente en ocupaciones vinculadas a la construcción y el turismo), a la contratación de jóvenes con sobre-cualificación a quienes se les ofrece un puesto de trabajo cuyas condiciones laborales y económicas no se corresponden con las de la titulación aportada, a diferencia de lo que sucede en otros países europeos, en los que la formación tiene un valor destacado en la cultura organizativa.

Si a esto unimos un mercado de trabajo en los que han sobreabundado la temporalidad y el tiempo parcial no deseados, así como una elevada precarización, el valor del mérito académico es puesto en cuestión por el propio alumnado e incluso algunas familias, mientras asistimos a la idealización de modos de vida ligados a las redes sociales y las plataformas digitales en los que, por supuesto, las titulaciones y certificaciones oficiales no cuentan.

Sin embargo, sigue existiendo una mayoría de población, tanto adulta como joven, que confía todavía en el valor de mercado que tiene asistir a la escuela y culminarla con éxito, obteniendo las cualificaciones oportunas como mecanismo de defensa gracias al reconocimiento que tienen en un contexto inestable y cambiante.

Conviene recordar que en los años Setenta la escuela secundaria seguía siendo una opción elitista, para quienes podían permitírselo y mostraban capacidad suficiente, con un fuerte carácter selectivo, en la que progresaba una minoría. Fue a partir de entonces, con la modernización del sistema que trajo la Ley General de Educación y con la llegada de la democracia y las expectativas que generó, que la institución escolar en España pasó a tener un carácter universal y a masificarse, incorporando una

diversidad y heterogeneidad que todavía hoy perduran y a las que sin embargo la institución ha reaccionado con lentitud.

2. Consecuencias y efectos de la situación actual

Tras haber destacado los logros y retos del sistema educativo español en general y valenciano en particular, nos detenemos ahora sucintamente en los efectos que las circunstancias y características mencionadas más arriba han tenido sobre la situación actual, que no necesariamente se corresponde con la preponderancia que los medios de comunicación de masas le dan pero que sí definen un estado de ánimo generalizado que apunta a que la escuela está cuestionada, dificultada y obstaculizada en el desempeño de la misión que la propia sociedad le ha encomendado.

Efectos sobre el aprendizaje

Los resultados de aprendizaje están en cuestión. Por una parte, los resultados de PISA, cuestionados reiteradamente en España a diferencia de otros países en los que se han tomado como un elemento más que informa de la calidad del sistema. Pese a ello, no hay comunidad autónoma que quiera verse retratada entre las de indicadores más bajos. Por otra parte, la creencia lega pero generalizada que universidades, familias, profesorado y población en general tienen respecto a la disminución de la calidad de los aprendizajes, a la pérdida de hábitos académicos y de estudio, a la caducidad de los propios aprendizajes y, en definitiva, a la devaluación de los conocimientos, del conocimiento, que parece haber quedado relegado por las competencias cuyo dominio, no obstante, no resulta claro.

Así lo ha puesto de manifiesto, recientemente, un par de circunstancias:

- El aprendizaje ha desplazado a la enseñanza en los documentos de política europea, lo que se ha trasladado a los debates nacionales. Al focalizar la atención sobre el alumnado se desplaza a su vez al profesorado, al currículo y la propia organización de la escolaridad, que son las áreas sobre las que puede incidir la administración educativa.
- El acceso a la universidad desde los estudios de formación profesional de grado superior, que las universidades han asumido sin convicción.
- La discusión sobre la educación en el periodo de confinamiento y posterior escolaridad con restricciones a la que ha dado lugar la crisis del Covid-19, y que se ha concretado principalmente en establecer los términos en que iba a producirse la evaluación, que recibió entonces (y ahora) más atención que la propia enseñanza.
- El debate entre la división entre áreas disciplinares tradicionales y los ámbitos de conocimiento, con una fuerte oposición por parte del profesorado y para los que tampoco ha habido transformaciones que lo hagan viables, ni en términos de formación del profesorado ni acceso a la profesión, ni en su reflejo en los boletines de calificación, la distribución horaria o la organización departamental.

Efectos sobre el alumnado

La transformación sustancial que supuso la LOGSE al ampliar la escolaridad hasta los 16 años e incorporar la primera etapa de la educación secundaria a la educación obligatoria, alterando la estructura selectiva del sistema que pervivía en la LGE, tuvo también como consecuencia la necesidad de continuar escolarizando a una parte del alumnado que ya había comenzado a cuestionar la institución escolar y su contribución a la mejora de sus condiciones de vida así como a su propia formación y desarrollo personal.

Así pues, es frecuente encontrar en la literatura académica de las dos últimas décadas términos como los de desafiliación, desafecto, desclasamiento, abandono o desenganche; que a su vez encuentran correspondencia en la presencia en los medios de comunicación con expresiones como objetores escolares o jóvenes nini; al tiempo que también los documentos de política hacen referencia al abandono temprano de la educación y la formación. Existe, sin duda, una retroalimentación entre los tres discursos: el de la academia, el de los medios de comunicación y el de la formulación de políticas, y todos ellos coinciden en señalar que hay una parte del alumnado para el que la escuela ha dejado de ser relevante, lo que hace peligrar su permanencia, tanto para la propia persona como para el funcionamiento adecuado de la institución, más dispuesta a lidiar con bajas capacidades que con la desafección y el cuestionamiento de su trabajo.

Es imprescindible destacar que ese efecto no sólo se da entre el alumnado de determinada clase social, ni con capacidades limitadas, ni de origen migrante, ni de minorías étnicas; sino que cada vez más jóvenes de familias cuyo nivel socioeconómico y cultural es medio se encuentran fuera de lugar en la escuela, algo que se identifica en educación primaria pero que se manifiesta crudamente en la educación secundaria; mientras que programas como PROA o el apoyo lingüístico a jóvenes de origen migrante resulta insuficiente.

Efectos sobre la práctica docente y educativa

La implantación de la LOGSE tuvo dos corolarios que no han sido apenas estudiados pero relevantes para el devenir del sistema. Por una parte, la implantación de la conocida como jubilación LOGSE, que en algunos centros parece haberse constituido en el procedimiento de acceso a la jubilación ordinaria, como modalidad preferida por un profesorado que se encuentra desconcertado y cansado, en cierto modo también fuera de lugar en la institución en la que ha pasado y a la que ha dedicado la mayor parte de su vida.

Por otra, el desplazamiento del profesorado con más méritos y experiencia hacia los niveles superiores del sistema, dándose una cierta huida de la educación secundaria obligatoria como si fuera una etapa desconocida, compleja, en transición, en la que no puede operar una selección que, sin embargo, sí tiene lugar a su finalización.

Ambas respuestas por parte del profesorado podrían estar relacionadas con la búsqueda de refugio en la instrucción, en la enseñanza de las propias disciplinas, evitando en lo posible responsabilidades educativas para las que encuentran la resistencia tanto del alumnado como de las propias familias, que parecen haber retirado su confianza en la profesión docente, cuestionando también la autoridad que durante los dos siglos anteriores se le reconocía, quizá también para compensar el escaso prestigio social de la profesión.

Y, sin embargo, de entre las funciones tradicionales que tiene encomendadas la escuela, parece que es justamente la de custodia la más importante en la actualidad, incluso por encima de la propia transmisión de conocimientos o su papel socializador. De alguna forma, la escuela es pieza clave en la posibilidad de conciliación familiar en una época en la que el trabajo está desregulado y hay cierta desestructuración familiar, mientras que su contribución a la civilización de la infancia y la juventud se consideran tal vez objetivos menores o que pueden ser alcanzados por otras vías al margen de la institución.

Efectos sobre las organizaciones educativas

Desde el cambio de siglo, asistimos a la invitación a que las organizaciones sean espacios de conocimiento, a la creciente importancia de la gestión de la información, a que las organizaciones, también las propias del sistema productivo, sean espacios de aprendizaje.

Si hay un tipo de organización capaz de concitar todos esos elementos, gestión de la información, conocimiento y lugar para el aprendizaje, ese es la escuela. Sin embargo, la institución escolar, tal cual está estructurada en nuestro sistema educativo, parece resistirse a esta evolución.

Por una parte, la escuela pública, que una parte no desdeñable del profesorado ve como una decisión personal: la de a qué centro adscribirse o trasladarse así como de en qué medida implicarse en su organización, ya que parece que la rutina institucional permite el funcionamiento continuado de la escuela sin mayor implicación ni participación, asimilando así el trabajo de los equipos directivos al de gestores, no así de líderes que cuenten con el reconocimiento del claustro y el resto de la comunidad educativa y, por lo tanto, con una capacidad muy limitada para dinamizar y movilizar en una dirección específica.

Por otra parte, la escuela concertada, que se pliega con frecuencia a un juego de mercado sin haber asimilado que, como ya pusieron de manifiesto varios estudios internacionales en los años Noventa, es la organización la que escoge las familias a las que se dirige, más que a la inversa. Y, en ese juego, se presta a interpretar las pretendidas expectativas de las familias, que más tienen que ver con el establecimiento de relaciones sociales y la búsqueda de prestigio social que con la propia calidad de la educación recibida.

De este modo, tanto en centros públicos como concertados falta cultura organizativa, falta implicación del profesorado, es deseable una mayor colaboración entre familias y claustro en una misma dirección y con la mirada puesta en el largo plazo: el que requiere cualquier estudiante para formarse desde que entra en educación infantil hasta que, 13 años después, finaliza su educación obligatoria, tras haber recibido enseñanzas de más de medio centenar de profesionales.

Esa cultura organizativa sería imprescindible para poder desarrollar proyectos de centro que sean tanto deseados como viables, ajustados a la realidad concreta del momento presente. En cierto modo, las escuelas son organizaciones no suficientemente inteligentes, con múltiples obstáculos para aprender, en parte también por la movilidad del profesorado en función de intereses ajenos al propio desempeño profesional; y cuyos equipos directivos se encuentran con frecuencia desbordados por las circunstancias y más ocupados de la gestión del día a día que de poder ejercer un liderazgo pedagógico

mínimo, con una autonomía muy limitada que les sitúa con frecuencia como agentes de control más que de transformación.

Efectos sobre el sistema en su conjunto y sus resultados

Los efectos que hemos enumerado en las páginas anteriores se traducen, a su vez, en otro que cada vez cobra más resonancia tanto en la literatura académica como en los medios de comunicación de masas y que, sin embargo, no ha llegado a constituirse aún en una cuestión merecedora de atención política: el desvanecimiento de la capacidad de la educación de funcionar como ‘ascensor social’ que permita a las familias considerar que la educación es una inversión que merece la pena.

El título de graduado en educación secundaria obligatoria ha perdido su atractivo, se ha devaluado y ya no tiene hoy la capacidad de señalar la adquisición de conocimientos ni de hábitos de trabajo académico que tenía en el pasado, a pesar de que sigue siendo un marcador fundamental en el acceso al sistema productivo, pero ya no como punto de partida sino de llegada.

Esto ha sucedido incluso a pesar de las tasas de abandono de la educación que, a la vista de los datos disponibles, no parecen tan inaceptables como da a entender la percepción social que se ha ido extendiendo.

El sistema está afectado por distintas brechas: A la que acabamos de mencionar sobre la titulación básica, cuya posesión o no establecía hasta ahora la posibilidad de seguir estudiando³, se añade la brecha entre la posibilidad de formarse en entornos urbanos o rurales (la despoblación y el reto demográfico al que nos referíamos al inicio del informe); la brecha digital que los planes de digitalización no han sido capaces de resolver todavía y que se pusieron de manifiesto de forma patente durante la crisis del Covid-19; o la brecha de idiomas que las políticas de plurilingüismo, las anteriores y las actuales, no han sido tampoco capaces de reducir.

A lo que hay que añadir la pugna política que ha suscitado la educación básica en España en los últimos treinta años, con sucesivas reformas y contrarreformas que han polarizado también a la comunidad educativa y a la profesión docente; en un debate mal planteado como si equidad, comprensividad, inclusividad y calidad educativa fueran incompatibles entre sí; según las sucesivas llamadas que la propia Unesco hace hacia una educación de calidad para toda la población. Quizá los avances de la neurociencia puedan contribuir a resituar las formas de funcionar del sistema, los centros, el profesorado y las familias, a riesgo de que la educación valiosa empiece a tener lugar al margen de la institución escolar.

3. Escenarios de futuro, debates y propuestas.

En esta penúltima sección y antes de concluir el informe, presentamos tres posibles escenarios a los que se encamina el sistema escolar valenciano, el primero de ellos es el más previsible ya que no plantea ningún tipo de exigencia más allá de la adaptación, mientras que los otros dos escenarios requieren cierta voluntad y dirección para tener alguna viabilidad.

³ Una circunstancia que la normativa más reciente ha venido a cambiar, acertadamente en nuestra opinión.

A continuación, realizamos propuestas concretas, acotadas temáticamente, para someter a la consideración tanto de la profesión docente y educativa como del resto de la comunidad educativa, pero particularmente dirigidas a la administración educativa regional, a la Conselleria, como responsable última de la elaboración de este informe y, de alguna manera, su principal destinataria.

a. Posibles escenarios de la escuela que está por venir

Para cada una de las posibilidades o escenarios que dibujamos a continuación corresponden distintas responsabilidades a la administración autonómica, a los centros escolares, al profesorado y a las familias y alumnado. Si en cualquiera de estos escenarios hay alguno de estos actores que se comporta como si el escenario fuera otro, la escuela estará sometida a fuertes tensiones. Dado que la labor educativa siempre alcanza sus metas en el largo plazo, se requiere de un mínimo de identificación, compromiso y corresponsabilidad. En cualquiera de los tres, el sistema educativo va a seguir funcionando, pero las consecuencias no serán las mismas.

Que el escenario sea uno u otro no depende de reformas concretas, sino de conseguir un consenso mínimo en la comunidad educativa, del que participen distintos partidos políticos, evitando la polarización y acordando la misión común que la sociedad valenciana le otorga a la institución escolar hoy en día. No es algo sencillo en una sociedad que, al igual que el conjunto del país, está polarizada, si bien quizá algo menos.

Escenario 1. Un sistema educativo a la defensiva

Estaríamos ante una escuela en la que pueden actualizarse los contenidos, mediante los cambios curriculares que se plasmen en los decretos de currículo correspondientes, incluso mediante la incorporación de la enseñanza por ámbitos a la educación secundaria (que, de momento, afecta a la impartición de la clase y la conformación de los horarios, pero no a los boletines de evaluación, ni tampoco encuentra reflejo en el libro de texto, la industria editorial no ha visto en los ámbitos nicho de mercado todavía). No obstante, a pesar de estos cambios de contenido y tal vez de metodología de trabajo, la escuela en su conjunto no cambiaría su forma de proceder: Se mantendría una estructura disciplinar y graduada, pautada por niveles de adquisición o estándares comunes de logro a los que deben vincularse la adquisición de contenidos y de competencias, y funcionando con variaciones, pero sin cambios esenciales, como la escuela que hemos tenido en los últimos cuarenta años.

En cierto modo, es una escuela resistente a cualquier reforma (son excesivas las reformas que han pretendido cambiar la escuela desde la Constitución de 1978, escasas las evaluaciones de cada una de ellas, y apenas ha habido aprendizaje por parte de la clase política de las claves que deben activarse si se desea una transformación del modelo de escolaridad).

Esta escuela podría incluso llegar a reemplazar los contenidos académicos por competencias básicas, si bien no es tarea fácil ni que se pueda establecer por decreto, pero seguiría condicionada a una organización que mantiene las agrupaciones por etapa y curso, unas ratios que más invitan a homogeneizar que a individualizar, una asignación de docente a cada grupo según un calendario y horario que están a su vez condicionados por las aulas y edificios como infraestructuras que se

diseñaron para una modalidad diferente de enseñanza y en la que, entre otras ausencias, destaca la de un espacio de trabajo idóneo para que el profesorado pueda compartir y trabajar en equipo, más allá de las salas donde se celebran los claustros y que invitan a trabajar en la preparación de las clases fuera del centro escolar.

Quizá una escuela así tendría que proponerse generar otro tipo de saberes vinculados al desarrollo de competencias, tal vez movida por el clamor popular en torno al bienestar emocional y la salud mental, y puede que alejada de aquello que en otro tiempo se le dio suficientemente bien: la promoción de hábitos académicos y de estudio, de lectura, escritura, reflexión, resolución de problemas (matemáticos, físicos, ...) y uso inteligente de la información bien seleccionada que proporcionaban en su tiempo los manuales escolares.

Un reto de esta escuela sería diferenciar la obligatoriedad de la optatividad en el currículo, así como encontrar acomodo conjunto a competencias y contenidos, siendo que ambos operan con lógicas distintas y, en cierto modo, uno pretendería sustituir al otro en el diseño y desarrollo curricular, algo que no parece que vaya a suceder: si aparentemente se priman hoy las competencias, estas se atribuyen a cada una de las asignaturas (disciplinas, por lo tanto) que, a su vez, dan lugar tanto a horarios como boletines de evaluación, así como a las pruebas de oposición para acceder a la función pública en la docencia.

Escenario 2. Un sistema educativo que revisa y fortalece su misión

Estaríamos aquí ante una escuela (administración, profesorado, comunidad educativa) que ejerce la autocrítica y permite actualizar también las formas de enseñar y organizarse, lo que inevitablemente daría lugar a una escuela que recuperara su función educativa, que no fuera permanentemente cuestionada, gracias precisamente a replantearse cada cierto tiempo su misión y sus resultados, y una escuela que aspirara a proporcionar una buena educación para el conjunto del alumnado, admitiendo las diferencias de expectativas, también de resultados, pero llevando a cada cual a aprovechar su potencial de la mejor manera posible.

Esta escuela pondría el currículo en segundo plano (a diferencia del primer escenario) para atender más a criterios didácticos que permitieran una docencia que pudiera calificarse de inclusiva, equitativa y universal; además de integral, desarrollando las distintas facetas que coexisten en el ser humano: saberes, capacidades, voluntad, curiosidad e interés, convivencia, ...

Esta escuela procuraría el despliegue del potencial de cada estudiante, al tiempo que facilitaría el reconocimiento de esa diversidad, la misma que existe en la sociedad, pero desde el respeto, garantizando el espíritu socializador, civilizador y democrático que se atribuyó a la institución escolar en sus orígenes masificados, vinculados al surgimiento del estado-nación, atendiendo a los postulados de desarrollo que impulsaron tanto la revolución ilustrada como la revolución industrial; postulados en los que insistió de forma unánime el movimiento conocido en España como Escuela Nueva y probablemente necesitarían hoy en día una actualización que apenas han hecho ni los Movimientos de Renovación Pedagógica, ni los sindicatos docentes, ni la administración educativa ni los centros universitarios encargados de la formación del profesorado.

Para que la escuela sea espacio promotor de convivencia, ha de hacerlo desde el fomento de la

personalidad de cada cual. Convivencia y personalización son dos caras de una misma moneda, y la una debe limitar con la otra de forma que la individualización vaya pareja con el respeto a la diferencia, tanto de saberes y capacidades como de orientación, voluntad y expectativas. En este sentido, el artículo 27.2 de la Constitución, al hacerse eco de lo que propone la Declaración de Derechos Humanos, debiera ser tenido como el eje motor de la reflexión escolar, y ser garante de los derechos y libertades democráticas tanto como del fomento de la inteligencia emocional o la educación sentimental: la convivencia debe llevar a respetar y desear la diversidad, en lugar de a competir y marginar; y el énfasis que no pocas corrientes actuales ponen en la dimensión emocional es quizá excesivamente individualista, una tendencia que la escuela podría tratar de corregir.

Sin duda, una escuela de este tipo ha de abrirse a integrar y no arrinconar otras profesiones educativas no docentes, no solo permitiendo su entrada en el sistema, sino facilitando además que se incorporen como miembros de pleno derecho a las decisiones escolares, en lugar de quedar al margen del claustro, como sucede en la actualidad con demasiada frecuencia con quienes tienen responsabilidades de orientación y psicopedagógicas.

Escenario 3. Un sistema educativo que se revisa desde la ciencia y la democracia

Esta escuela es necesariamente distinta a la que conocemos y que podemos reconocer en los dos escenarios anteriores. Una escuela que toma conciencia de que estamos en un contexto muy distinto al que dio lugar a su institucionalización, en el que la comunicación ha saltado del papel (el libro escolar) a la pantalla y la nube, en el que el alumnado llega a la escuela habiendo adoptado distintas formas de relación con el mundo, con los otros y consigo mismo; en los que no solo ha cambiado el canal sino el sentido, la frecuencia y la atención que se reclama: la institución escolar no puede ser ya la misma ni en su secuencia ni su organización de espacios y tiempos, puesto que de seguir con su inercia se vería desbordada y relativamente inutilizada.

Educar es más necesario en este contexto, habida cuenta también de la renuncia parcial de parte de las familias, que a su vez también han cambiado de forma sustancial en tanto que espacios de socialización primaria, y que esperan que sea la escuela quien asuma una parte de este papel.

La creciente digitalización de cada vez más ámbitos de la vida cotidiana, de la producción al consumo, se manifiesta también a lo largo de las distintas etapas del ciclo vital, de la infancia a la vejez y este hecho cuestiona la supervivencia de la escuela tal como la conocemos, al menos su legitimidad. Todo ello unido al énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida y la creciente mercantilización del aprendizaje informal (acreditable), apuntan a la pérdida del monopolio de la actividad educativa que la escuela se arrogó en la Modernidad, cuando la Ilustración convirtió la educación en un derecho universal que es, a su vez, garante de otros.

Una escuela humilde, que sabe que no puede llevar a cabo su labor desde una posición hegemónica y que se ve, por lo tanto, obligada a reconocer aprendizajes valiosos fuera de ella y a reconducir su función para poder dar un sentido tanto individual como colectivo a esos aprendizajes, complementarlos con arreglo a lo que la sociedad considera que deben aprender las nuevas generaciones, y permitir la transferencia de dichos aprendizajes también al conjunto del alumnado del sistema. No cabe pensar en la desescolarización de la sociedad, puesto que la función de custodia es hoy día tanto o más relevante que los orígenes de la institución, al tiempo que sigue manteniendo

su carácter conformador de identidades nacionales, en una época en la que crecen los nacionalismos y los Estados-Nación pierden poder en la configuración de las relaciones internacionales, frente a las grandes corporaciones y fondos de inversión.

Esta escuela encuentra en la digitalización un apoyo y no una competencia, una oportunidad que a la vez conlleva el reto de incorporar las aportaciones de la ciencia y la tecnología a la formación con más empeño que en el pasado, recuperando así el valor de los contenidos frente al exceso de información y su no siempre clara veracidad. Una escuela que requiere un profesorado actualizado también según los avances de la neurociencia, que requiere una revisión de la actividad y forma de organización de la escolaridad en todos sus niveles y etapas; al igual que las posibles aportaciones de la inteligencia artificial, caracterizada como tal justamente por su capacidad de aprendizaje, algo que la escuela debe incorporar a su organización y que requiere, para hacerse realidad, ser tenido en cuenta en el trabajo colectivo del claustro de profesores y resto de profesionales y en relación con su entorno próximo.

Si la escuela que conocemos, la de la Modernidad, ha servido de forma eficiente durante casi dos siglos a las necesidades de un sistema productivo en el que dominaba la industrialización; en la actualidad, en un sistema productivo en el que son los servicios y la gestión del conocimiento los ejes de la economía, es necesario adoptar otra forma de escolaridad que se aleje de los rasgos de la institución en el pasado, para capacitar y preparar a las personas para afrontar un mundo del trabajo que muy poco tiene que ver con el de las relaciones laborales de la segunda mitad del siglo XX, y que constituyó una mejora destacada respecto a los de las décadas precedentes. La creciente precariedad laboral y vital fuerza a la escuela a formar mejor para saber afrontar, resistir y transformar esa realidad.

Esta escuela entiende que no tiene el monopolio de la educación, que hay aprendizajes fuera de la escuela que son relevantes y que sin embargo sí que puede reconocer (puede que pierda el monopolio de la educación, pero difícilmente el de la certificación de aprendizajes y la emisión de títulos); que tiene claro que se puede entrar y salir de ella en distintos momentos de la vida, en busca de distintas capacidades, a la vez que es consciente de que el ritmo de toda la población no puede ser uniforme, sin renunciar por ello al éxito con todos y cada uno de los estudiantes. En esa dirección apuntan ya propuestas como la [hiperaula](#), que se ha incorporado también en alguna universidad a la formación del profesorado que, por supuesto, está llamado a desempeñar funciones diferentes a las que acostumbra a desempeñar en la actualidad, y que solo son posibles en otra organización.

Una escuela así exigiría también que el profesorado y la dirección escolar, al igual que la administración educativa, fueran capaces de utilizar los datos de los que dispone la administración y la inspección para posibilitar así la detección precoz, la intervención preventiva a fin de evitar, en lo posible, la correctiva y, en definitiva, una mejora de los procesos de enseñanza conducente a una verdadera mejora de los procesos y resultados de aprendizaje, que fuera asimismo reconocida por todos los miembros de la comunidad educativa: una formación veraz, completa, integral, actualizada, rigurosa, sin la cual las personas ven limitado el ejercicio de la ciudadanía.

Una escuela así respondería mejor al mandato de una educación de calidad para toda la población, que pasa no solo por garantizar el progreso educativo de quienes ya aprenden en la institución en su formato actual, sino también para hacerles conscientes de que su educación es incompleta si no

facilitan también la incorporación de personas diferentes a ese logro educativo. Para ello, la oferta educativa debe estar abierta a satisfacer las necesidades de las personas adultas, cuyos tiempos no tienen por qué corresponderse con los ritmos del curso escolar; pero también a personas con algún tipo de discapacidad, a personas recién llegadas y que desconocen el idioma en que tiene lugar la enseñanza, a personas cuya cultura es ajena a la que el sistema representa mayoritariamente. Esa oferta abierta y flexible solo es posible desde el reconocimiento de que la escuela no lo puede todo y de la restauración de la función transmisora de conocimientos y socializadora; admitiendo la contribución a la garantía del derecho a la educación de otras instituciones y entidades ajenas hasta ahora al sistema, tales como escuelas de segunda oportunidad, ayuntamientos, sindicatos, gremios profesionales o federaciones empresariales, entre otras.

b. Propuestas de mejora del sistema educativo

A partir del análisis y la contextualización precedentes, nos aventuramos a realizar propuestas de debate concretas para la mejora de la escuela valenciana, siendo conscientes de la imposibilidad de abarcar las múltiples cuestiones que la complejidad del sistema educativo plantea y apuntando aquellas que sí están en manos de la administración educativa valenciana, ya que no requieren de cambios legislativos de orden mayor.

Sobre la política educativa:

- **Planificación estratégica a largo plazo.** Superar los periodos electorales, de forma que deje de utilizarse la escuela como espacio de disputas partidistas. La mirada política no suele ir más allá de los cuatro años, mientras que la escolaridad desde la perspectiva de la infancia y las familias dura al menos los 10 años de la escolaridad obligatoria. Ese es el horizonte con el que trabajar, que implica la participación de muchos profesionales y que garantiza suficiente estabilidad al sistema, así como certezas a quienes trabajan en él.
- **Proyecto, orientación y sentido.** El alumnado pasa varios años en la misma escuela, por lo que la escuela debe ofrecerle una propuesta educativa que cobra su sentido desde la perspectiva del conjunto, y no simplemente como una suma o sucesión de cursos. De ahí que sea importante tener un proyecto educativo que proporcione un horizonte a toda la comunidad educativa y que sea compartido, estable y duradero. En la Comunitat Valenciana, muchos de los centros concertados disponen de ese proyecto, que constituye un elemento claramente diferenciador en el caso de las [escuelas cooperativas](#), y que puede incluir pero tiene que ir más allá de la [identidad lingüística](#).
- **Educación y desarrollo personal.** Una escuela que ofrezca oportunidades, que permita modos y ritmos alternativos de acceso al saber y al conocimiento, que tenga la vista puesta en el largo plazo de los proyectos educativos personales y no solo en el momento vital puntual por el que atraviesa el alumnado, particularmente durante la adolescencia. La formación es una carrera a largo plazo y no de velocidad, es un ejercicio de paciencia, consistencia y constancia. Esto es particularmente relevante en la adolescencia, y la educación secundaria debiera facilitar la exploración en un entorno seguro para poder tomar decisiones que faciliten la transición a la

vida adulta.

- **Colaboración externa.** El sistema escolar debiera tomar conciencia de sus propias limitaciones y permitir la participación, legítima y legal, de otros actores que tienen voluntad y experiencia para garantizar el derecho a la educación al que se debe el sistema escolar. Hay municipios, entidades sin ánimo de lucro, gremios y federaciones empresariales y sindicales que tienen centros de formación, claustros capacitados y recursos con los que poder completar la formación que garantice una transición a la vida adulta y activa con una buena base cultural compartida. Si bien esta puede parecer una reivindicación que excede el marco autonómico valenciano, no hay que olvidar que la implantación de los Programas de Garantía Social a mediados de los Noventa ya aceptó esta colaboración. No puede sostenerse en la actualidad el monopolio sobre el derecho a la educación que ejerce la institución escolar, puesto que la expansión de la propia escuela, con su estandarización, trae como consecuencia su incapacidad para poder educar bien a *toda* la población.

En este sentido, consideramos esencial el reconocimiento de las **escuelas de segunda oportunidad** como agentes del sistema educativo, tal y como sucede en Francia o Portugal, dado que llevan décadas demostrando su solvencia y buen hacer en el trabajo socioeducativo con menores que suelen abandonar el sistema escolar. Utilizar fórmulas creativas para acomodar a estas entidades dentro del sistema educativo, reconocer y financiar su trabajo, darles estabilidad a la vez que reconocer las titulaciones educativas que obtiene su alumnado, es necesario. No tiene sentido que solo se vinculen al sistema de servicios sociales, se trata de organizaciones con una misión educativa.

- **Innovar para la inclusión.** Además de aceptar la cooperación externa, la escuela ha de dar cabida a colaboraciones en el interior de los centros: la reciente incorporación de 23 educadores sociales en los equipos multidisciplinares de los centros escolares supone una iniciativa novedosa para fomentar la inclusión, la cual debe consolidarse y extenderse, de tal forma que los centros cuenten con personal cualificado para trabajar de forma integral la complejidad socioeducativa cada vez más acusada en la infancia y juventud. En la misma línea, los centros deben abrirse al entorno, ofrecer sus espacios fuera del horario escolar, entablar líneas de trabajo colaborativo, coordinándose con las entidades del barrio o municipio a la vez que se establecen planes conjuntos de actuación.
- **Información, evaluación y transparencia.** Tanto de las evaluaciones del sistema como del uso de los datos que recopila cada curso la administración y que permitirían una administración mucho más eficiente y eficaz, posibilitando así garantizar el derecho a la buena educación de todo el alumnado ([Catalunya](#) ofrece sus evaluaciones diagnósticas en abierto, por ejemplo). Los datos que cada centro proporciona a la Administración, volcados en el sistema ITACA, deberían permitir un seguimiento pormenorizado tanto del alumnado como del profesorado dentro del sistema, facilitando la detección temprana de dificultades de aprendizaje a partir de datos de asistencia y rendimiento, así como recabar información sobre profesionales con un buen desempeño que tal vez podrían poner su experiencia y conocimiento al servicio del conjunto de la comunidad escolar (sin necesariamente participar de la carrera profesional interna en términos de promoción a CEFIRES o inspección educativa); al igual que sobre

centros que requieren medidas excepcionales para poder revertir una dinámica lesiva para el alumnado y, por ende, el resto de la comunidad escolar, con especial atención al profesorado.

- **Educación pública además de y no solo estatal.** Si bien la Constitución Española, en su artículo 27, no solo ampara el derecho a la educación sino también la libertad de enseñanza, habría que esforzarse, en toda España, y también en la Comunitat Valenciana, por establecer las medidas que permitan considerar como educación pública tanto la estatal como la concertada. En la Comunidad Valencia destaca entre la concertada la iniciativa de las [escuelas cooperativas](#), con proyectos diferenciados y clara voluntad de servicio público.

Hay que ir poniendo fin a una doble red segregada que, por otra parte, tiene cada vez menos sentido, al menos en lo que respecta a la iniciativa religiosa, dado que las distintas órdenes, al igual que las iglesias locales, van viendo una disminución y envejecimiento de sus miembros y feligresía y, de resultas de ello, están buscando ya fórmulas de gestión centralizada que, sin renunciar a su identidad fundacional, se van convirtiendo en pequeños sistemas educativos dentro del sistema educativo nacional.

Podría intentarse llegar a acuerdos entre la administración y las órdenes, a medio y largo plazo (cuarenta o cincuenta años) que permitan un traspaso progresivo de los centros y las plantillas a la administración que, a su vez, asumiría los distintos costes que tiene el mantenimiento de los centros, respetaría las plantillas incorporando a los criterios de selección condiciones y requerimientos que forman parte de la enseñanza pública (superar las oposiciones), y garantizaría condiciones para que esos centros pudieran dar continuidad a su identidad mediante la formulación de proyectos educativos que, por supuesto, fueran respetuosos con los principios constitucionales.

Tendría que poder producirse un transvase entre experiencias positivas de centros públicos a concertados y viceversa, puesto que las dos redes tienen claves que les permiten ofrecer un servicio más eficaz y eficiente. Algunas de esas claves en la educación pública son la pluralidad, la igualdad y la inversión en medidas de inclusión; mientras que en la educación concertada son la selección del profesorado, la adhesión suficiente al proyecto del centro, la estabilidad de la plantilla y la continuidad de oferta entre infantil-primaria-secundaria.

Algunas propuestas concretas:

- Supervisión y control riguroso de los puntos que establece el concierto y del cumplimiento de la legislación vigente, de tal forma que la administración garantice que las instituciones educativas fomenten el bien común y garanticen el derecho universal a la educación por encima de cualquier afán de lucro.
- Para ello, se han de diseñar herramientas de control de los centros concertados: explorar nuevas vías jurídicas para supervisar e inspeccionar el funcionamiento de los centros concertados, asegurando la publicidad de su propuesta educativa a la vez que se supervisa el cumplimiento de la legislación vigente. El *Ajuntament de Barcelona* ha ido explorando estas vías en su modelo de [gestión cívica de equipamientos municipales](#).
- Impedir cobros de cualquier tipo en la escuela concertada, excepto transporte y

comedor. Educación pública, gratuita y no excluyente; ello implica financiar adecuadamente la educación concertada, cubriendo el costo real, sin menoscabo de la pública.

- **Un sistema integral de educación en el ámbito rural.** La sostenibilidad económica y demográfica es uno de los grandes retos para el mundo rural. El sistema de educación formal, profesional, de adultos y continua en los entornos rurales puede y debe convertirse en una herramienta contra la despoblación y para el desarrollo rural, que cualifique adecuadamente al conjunto de la población. La Comunitat Valenciana padece, como el resto de España, un desplazamiento desde el interior a la costa, y la ausencia de un plan de escuelas rurales acelera este proceso, mientras que una buena red educativa podría contribuir a revertir esta situación.

La formación continua y la cualificación profesional, el desarrollo de la carrera en el entorno rural, pueden favorecer un uso más apropiado de los recursos, contribuir al mantenimiento de la población y permitir un desarrollo sostenible con buenos niveles de vida. Establecer un sistema de educación permanente que posibilite también la formación y cualificación de personas adultas requiere de soluciones creativas en el ámbito estructural y organizativo, que pueden provenir de la utilización de recursos digitales.

- **Incorporar la gestión de *Big-data*.** Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, para favorecer la toma de decisiones y el desarrollo de políticas públicas bien fundamentadas (*education data-driven*). No se trata solo de utilización del *Big-data* para la toma de decisiones políticas, sino que puede ser usado para mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Williamson, 2018), pese a los riesgos que puede conllevar, que afectan tanto a la propia función docente (desprofesionalización) como a la gestión tanto de los centros (códigos éticos) como de las evaluaciones del alumnado, debido a su proyección pública. Hay que prestar atención también al papel de las grandes multinacionales, a su interés por la educación y a los posibles usos no legítimos que puedan hacer de los datos a los que tienen acceso.
- **Elaborar una normativa de progresiva digitalización de los centros escolares**, con diferentes niveles de digitalización, al estilo del existente en otras autonomías, como en su día hizo [Euskadi](#). Los centros y los Proyectos Digitales de Centro tendrán así un itinerario de digitalización progresiva que tomar como referencia.

Sobre los centros escolares:

- **Centros en los que la comunidad escolar trabaje y conviva compartiendo proyecto.** Profesorado y familias son la llave de acceso para movilizar, atraer, seducir y enseñar al **alumnado**, desde el deseo y la satisfacción de aprender, la curiosidad, la experimentación y también la constancia, el trabajo y el esfuerzo que son las condiciones que permiten la adquisición de saberes y competencias. Que el profesorado se sienta respaldado, respetado y reconocido. Que las familias se sientan escuchadas y partícipes. Que el alumnado llegue a ser, saberse y sentirse competente, que así se le reconozca y estimule. Para todo ello, la elección del centro que realiza el profesorado es importante, y la información sobre los proyectos educativos debieran tenerla disponible para orientar dicha elección.
- **Autonomía de los centros.** Cada centro escolar, igual que tiene su propio proyecto educativo

de centro, suficientemente estable, debería tener autonomía para tomar decisiones que permitieran trabajar con ese horizonte de sentido; incluso la conformación de la plantilla docente, aprovechando las bajas que se produzcan para poder incorporar personas adheridas al proyecto común. La autonomía de los centros es un rasgo colectivo, no individual, ni exclusivo de la dirección escolar. Toda autonomía conlleva responsabilidad, capacidad y rendición de cuentas que, en este caso, es ante las familias tanto como ante la administración.

- Desarrollo de los centros como **comunidades profesionales de aprendizaje** (Bolívar 2008)⁴. Procedente del mundo anglosajón, la idea de comunidad profesional de aprendizaje implica la construcción de una cultura organizacional y profesional del profesorado que posibilite el aprendizaje entre iguales, facilitando que el profesorado aprenda nuevos conocimientos y nuevas formas de actuar que pueda poner en práctica. Una cultura profesional colegiada y una formación permanente vinculada al menos parcialmente al centro, así como en contacto con colegas de especialidad (donde la haya en primaria, también en secundaria), son oportunidades de colaboración y aprendizaje vinculados a la propia práctica, reflexionando alrededor de casos reales, y recuperando aquella idea de Giroux (1990) donde los y las docentes se convierten en profesionales reflexivos.
- **Desarrollar un modelo o herramienta de evaluación de centros escolares.** Para hacer uso de la autonomía hay que disponer de información certera, que facilite el trabajo de los equipos directivos. Esta información se la podría proporcionar, elaborada, la inspección educativa, después de realizar un análisis del centro; y tendría que servir para presentar una memoria útil al claustro y el consejo escolar orientada a mejorar sus prácticas.

Vivir en un centro en el que se tiene plaza estable proporciona mucha información valiosa de carácter informal, pero también es una invitación a trabajar con impresiones y apariencias más que con datos concretos y actualizados. Además, la información tendría que contrastarse con la de cursos anteriores, para así poder identificar también tendencias de cada centro.

- **Una arquitectura para los centros del futuro y un equipamiento acorde.** Diseñar centros y aulas atendiendo a las competencias demandadas en la sociedad del siglo XXI. Se trata de que el mobiliario, la iluminación, la disposición en el aula, los colores... en definitiva, el diseño de espacios y del edificio, transmitan un ambiente de trabajo que potencie dichas competencias. Existen abundantes modelos: *Open Classroom*, *Vittra Schools*, *Hiperaula*...

Hay que dotar a los centros con la infraestructura y soporte adecuado para el desarrollo e implementación del plan digital escolar. Son grandes las dificultades técnico-digitales con las que se encuentra el profesorado a la hora de desarrollar su práctica docente, en muchas ocasiones relacionadas con las deficientes infraestructuras, como el cableado, el equipamiento, la red wifi, ... Son muchos los docentes que van a clase con su portátil porque el centro no ofrece la infraestructura necesaria o con la calidad necesaria; así como profesorado y alumnado hacen uso de sus propios contratos de datos para suplir las carencias de la red del centro.

⁴ Distintas a las llamadas 'comunidades de aprendizaje', que tienen sus propias reglas.

- **Incorporar herramientas de Inteligencia Artificial** que mejoren el desarrollo de funciones docentes u organizativas en la aulas y centros escolares, previo debate profundo y atendiendo las recomendaciones para una ética de la Inteligencia Artificial de la UNESCO (2021) y al Consenso de Beijing sobre Inteligencia Artificial y educación (2019). Atender también a los riesgos que genera y, sobre todo, conocer bien en qué consiste y cuáles son sus posibilidades, a partir de estudios que ya se van realizando, como el monográfico recientemente publicado por Holmes y Tuomi (2022).

Sobre la dirección escolar

Los equipos directivos son el auténtico motor de los centros escolares. Trabajar con ellos, mejorar su formación, incentivar su tarea, acompañar y asesorar... en definitiva, capacitarles y habilitarles, con conocimiento y autoridad, es esencial en la mejora del sistema educativo.

- **Realizar un análisis sobre la situación de la dirección en centros públicos**, teniendo en cuenta la información y propuestas que emanan de los propios equipos directivos, similar a la realizada por el Consejo Escolar de [Euskadi](#). Este análisis, que corresponde a la administración autonómica, ha de ser compartido con los equipos directivos actuales, que tendrían que contextualizarlos en sus escuelas; mientras la administración los utiliza también para adoptar decisiones y para contemplarlo en la formación del profesorado, tanto inicial como continua.
- **Replantear el modelo de formación de los equipos directivos**, tratando de definir un mayor perfil de especialización, diferenciado claramente del perfil docente, con una tutorización efectiva durante la práctica, especialmente al inicio. No todo el profesorado tiene por qué pasar por el desempeño de cargos directivos, que se han de ejercer de forma democrática pero también con voluntad de servicio y mejora (pese a que puedan aprovecharse también para el desarrollo de la propia carrera), así como con cualificación específica. Las facultades de formación del profesorado debieran estar atentas a las necesidades planteadas por la administración.
- **Incentivar la vocación directiva**. Hay que evitar que sea la administración quien nombre a los equipos directivos. Este hecho es un síntoma que expresa la opinión que muchos docentes tienen sobre la figura directiva y sus funciones.
- **Liderazgo pedagógico y reducción de tareas administrativas**. Definir claramente las funciones asignadas a un equipo directivo y establecer qué figura y en qué tiempos ha de realizar tareas de liderazgo y coordinación pedagógica, a la vez que se reducen las funciones administrativas asignadas al equipo.
- **Selección de parte del personal docente**. Otorgar cierto grado de autonomía a los equipos directivos para solicitar en su centro el profesorado con el perfil necesario para el desarrollo efectivo de su proyecto educativo, siempre con la supervisión pertinente por parte de Inspección para evitar posibles abusos en este proceso.

Sobre el profesorado:

- **Establecer una estrategia clara y definida de gestión del personal docente**. Es esencial definir modelos de formación, selección, acogida, acceso y desarrollo profesional acordes a las

necesidades de cada escenario. Hay muchos más aspectos que definir para tratar de formar, retener, motivar, evaluar, reconocer y promocionar al mejor profesorado posible. El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha elaborado recientemente un documento sobre [la profesión y la carrera docente](#) que puede servir de punto de partida pese a que no aborda aspectos esenciales.

- **Mejorar sustantivamente la selección docente desde el inicio.** Aunque este ámbito de decisión excede el de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, no queremos dejar de plantear algunas ideas al respecto. El modelo seguido por [países con sistemas educativos sobresalientes](#) no se centra en costosas y multitudinarias oposiciones para escoger a los mejores sino en seleccionar al mejor alumnado previamente al acceso al grado de magisterio o al máster de secundaria, al reducir el número de plazas a las estrictamente necesarias según el mercado de trabajo, como sucede en el sistema sanitario. En esos países, la docencia no es la profesión mejor pagada, pero las condiciones de trabajo y el reconocimiento social hace que muy buen alumnado elija dicha formación, a la cual se destinan muchos más recursos de los que se destinan en nuestro país. Una vez formado, el profesorado recibe una intensa tutorización y formación en la práctica, la cual forma parte de su proceso de aprendizaje.
- **Mejorar la formación inicial del profesorado,** la cual debe ir dirigida a la formación de profesionales altamente cualificados tanto en el ámbito teórico (comprensión de la práctica educativa y actualización científica y tecnológica) como en el práctico (adquisición y conformación de criterios profesionales fundamentados y de su comunicación, discusión y confrontación con los del resto de profesionales de la educación). Todo ello requiere un gran debate y propuestas coordinadas entre la administración educativa y la universidad, a la vez que incorporando el parecer del profesorado en ejercicio. Parece evidente que hay que mejorar la formación de los docentes, con especial incidencia en infantil y primaria. No tiene sentido que nunca, nadie, suspenda el prácticum, ni tampoco se entienden bien las calificaciones elevadas que se obtienen en esta asignatura, lo que evidencia que no hay criterios formativos, pese a que supone alrededor de un 20% de las horas de formación en los grados de magisterio.

Es importante el desarrollo de aspectos relacionados con la madurez y desarrollo personal y vocacional del docente. No puede reducirse a un acúmulo de información académica; la enseñanza es, como apuntaba Tom (1980), un oficio ineludiblemente ético.

- **Promover la evaluación del profesorado,** la cual ha de posibilitar la supervisión del ejercicio de la docencia y ha de reforzar el carácter de servicio público de la función docente, incorporando también medidas de reconocimiento, incentivo o sanción cuando sea necesario, que garanticen el compromiso de la plantilla de funcionarios con la misión del sistema educativo y los fines de la educación. Esta evaluación aportaría luz sobre aspectos esenciales del proceso educativo: a la vez que implicaría un control sobre aquellos docentes que no cumplen adecuadamente sus funciones y sobre los que el sistema tiene difícil actuar debido a la individualidad docente y la opacidad del aula.

No es fácil establecer medidas de evaluación, hay diversidad de herramientas y corrientes, mucha resistencia entre el profesorado y otros agentes, pero es imprescindible diseñar un

proceso de evaluación docente acordado con los agentes implicados. Las medidas de supervisión de la función pública serían quizá más efectivas si se gestionaran desde la Conselleria de Administraciones públicas que desde la propia de Educación, gestionando mecanismos efectivos de reconocimiento y sanción que redundaría en la mejora de la calidad educativa y el aumento de la confianza pública en el sistema educativo valenciano. Se necesita la evaluación.

- **Mejorar los incentivos en la carrera profesional docente.** La evaluación ha de ir unida al reconocimiento de la tarea docente bien desarrollada, no necesariamente en términos económicos, sino que puede reflejarse en otros elementos como: ofrecer más posibilidades de formación, de participación remunerada en las estructuras de investigación existentes, de intercambio docente, de estudio y especialización en universidades relevantes, de acceso a determinados puestos especializados ...

Hay que permitir que la carrera profesional se pueda desarrollar también dentro de los centros, evitando la fuga hacia puestos en la administración que parece ser la vía más rápida de hacer carrera, utilizando para ello CEFIREs o inspección educativa.

- **Potenciar la I+D+i educativa.** Institucionalizar la investigación educativa docente, diseñando estructuras por centros, mancomunidades, comarcas o CEFIREs que favorezcan la implicación del profesorado sobre su práctica docente, siempre dotándolo de los recursos pertinentes y reconociendo el esfuerzo realizado. La investigación sobre la práctica docente no puede quedar en manos de la voluntariedad del profesorado, hay que institucionalizarla y publicarla. Pero no se puede hacer investigación educativa sin contar con el profesorado.

En este sentido, se podría utilizar la misma fórmula que en el sistema sanitario, donde abundan profesionales que además de ejercer realizan investigación; e incluso tienen una figura contractual propia reconocida, la de profesor asociado de ciencias de la salud, cuyo ejemplo bien se podría trasladar al sistema educativo. Esta investigación, además, contribuiría a mejorar la profesionalidad del profesorado.

Sobre la inspección educativa

- **Reforzar la misión de la Inspección como palanca de reflexión, mejora y cambio al servicio de cada centro educativo.** La inspección debe estar al servicio de los centros, atender las necesidades que le plantean los mismos y tratar de darles respuesta. Sin dejar de ejercer su función de control, debe ponerse mucho más en empeño en una función asesora, atenta a lo que sucede en cada escuela, al contexto, a la tendencia, y ofrecer así ese apoyo externo.
- **Separar la supervisión administrativa del asesoramiento pedagógico.** Adoptar la creación de servicios de inspección especializados en una u otra tarea, o mediante la creación de un cuerpo paralelo a la inspección que apoye y asesore educativamente a los centros y que es mucho más necesario que el control que se ejerce en la actualidad.
- **Mejorar los canales de comunicación entre Inspección y las distintas direcciones generales.** La Inspección debe trasladar eficazmente las propuestas y demandas que le plantean los centros, y eso pasa por defender sus planteamientos y propuestas ante las autoridades superiores en el seno de la administración; promoviendo una toma de decisiones que permita

a los centros avanzar en el sentido acordado en su proyecto.

4. Conclusiones

El sistema educativo es la culminación del esfuerzo de la sociedad para promover el desarrollo, socialización y formación profesional de sus miembros. Sin pretender suplantar a otros agentes de socialización y educación, el futuro depende, en gran medida, del funcionamiento y resultado del sistema educativo. Por ello es necesario involucrar en la reflexión y el debate a la comunidad educativa, escuchándole y dándole la palabra, más si cabe en estos tiempos de incertidumbre y de cambio. Reconociendo las mejoras del sistema, corresponsable de la transformación de nuestro país en los últimos 40 años, también hay multitud de aspectos que no funcionan bien, algunos desde entonces, y otros a consecuencia de algunos de esos cambios. Algunos son elementos técnicos que afectan a una pequeña parcela del sistema, mientras otros son aspectos constitutivos, que están relacionados con la misión de la institución, con su adecuación a las necesidades existentes, con el paradigma desde el que enfocar la digitalización, con la función del profesorado, con el modelo de institución.

Decíamos en la introducción que este documento, a pesar de sus propuestas, no pretende ser un plan estratégico de intervención ni tampoco un programa político. Simplemente somete diferentes cuestiones a la consideración de quienes tienen responsabilidades de decisión, a la comunidad educativa y al profesorado; invitando a que puedan escucharse entre sí a la vez que a otras voces para, así, poder corregir errores del pasado y del presente y mejorar la práctica educativa y sus resultados, concitando así el interés y la satisfacción de la mayoría de la comunidad educativa.

Sean cuales sean las decisiones que se adopten, la reflexión y el debate son imprescindibles y el movimiento es ineludible. El mundo gira a una velocidad vertiginosa y el sistema educativo corre detrás, casi asfixiado, desnortado. Algunas personas tienden a caer en ensoñaciones del pasado, añorando lo que la escuela fue y nunca podrá volver a ser. Otras se hunden en la desesperanza por el nuevo rumbo o por la deriva que supone el cambio constante de rumbo, por la magnitud del reto, la falta de recursos, la desconfianza, el desengaño o la lentitud en la toma de decisiones políticas.

Este informe toma partido por una posición de esperanza, sin ingenuidad, con la convicción de que una nueva escuela ha de ser posible, y que no puede asemejarse en 2022 a la que teníamos en 1980, puesto que la realidad y la vida cotidiana de escolares y profesorado es más compleja y diversa, y reclama también ser más inclusiva, culta y competente, algo que solo es posible fruto de la reflexión, la escucha, el acuerdo y el esfuerzo compartido, del estudio y la fundamentación, así como de decisiones políticas audaces y valientes.

5. Bibliografía

- AA.VV. (2021). *Claves para reducir las brechas educativas*. Fundación Telefónica.
https://publiadmin.fundaciontelefonica.com/media/publicaciones/756/Claves_Enlighted.pdf
- AA.VV. (2022). *Educación para el futuro. Prospectiva para la sostenibilidad y la justicia social*.

- Comunicar*, 73(30). <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/issue/view/c73>
- BOLÍVAR, A. (2008). Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje. October 2008, 2–18. https://www.researchgate.net/publication/286060811_Otra_alternativa_de_innovacion_las_comunidades_profesionales_de_aprendizaje
- (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: Muralla.
- CAÑADELL, R. (2013). *¿Qué pasa con la educación?* Barcelona: El Viejo Topo.
- COMISIÓN EUROPEA (2022). *Propuesta de recomendación del Consejo sobre los ‘camino hacia el éxito escolar’*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:3605c49b-f881-11ec-b94a-01aa75ed71a1.0005.02/DOC_1&format=PDF
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2020). *La dirección escolar pública. Marcos y percepciones desde la práctica*. Vitoria. Departamento de Educación. https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/documents/17937/6509860/Direccio%CC%81n+escolar_web.pdf/c06c7491-89b7-b9f9-5163-40e640cef53f
- CORZO, J.L. (2020). *Con la escuela hemos topado*. Madrid: PPC.
- DUBET, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A>
- DUNAJEVA, J., BANKAUSKAITE, R., SIAROVA, H., et al. (2021). *Education and youth in post-COVID-19 Europe : crisis effects and policy recommendations*. European Parliament. <https://data.europa.eu/doi/10.2861/794039>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Y TERRÉN E.(coord)(2008). *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Y VÁZQUEZ, S. (2016). *La larga y compleja marcha del clip al clic. Escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital*. Barcelona: Fundación Telefónica y Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2018). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Morata.
- (2021). Si caza ratones, es buen gato. *PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global nº 153*, 2021, pp. 21-30. FUHEM.
- FERRERO, M., GORTÁZAR, L. Y MARTÍNEZ, A. (2022). Jornada escolar continua: Cómo la pandemia está acelerando un modelo social y educativo regresivo. *EsadeEcPol Brief #26*. https://www.esade.edu/ecpol/wp-content/uploads/2022/05/AAFF_ESP_EsadeEcPol_Brief26_Jornada-Escolar_v2-1.pdf
- GABALDÓN-ESTEVAN, D. (2021). A deshora en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación – RASE*, 14(3), 256-271. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.3.21626>
- GAIRÍN, J. E ION, G. (eds)(2021). *Prácticas educativas basadas en evidencias*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA RECHE, A. (2019). *Modelo productivo, futuro del trabajo*. Informe Cátedra Prospect2030. https://prospectcv2030.com/wp-content/uploads/2019/12/Modelo_productivo_y_futuro_del_trabajo_fin.pdf

- GIMENO, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- (2021). *Ideas que perviven. El valor de la crítica en educación*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- HERNÁNDEZ DOBÓN, F., MARHUENDA FLUIXÁ, F.; SOLER GUILLÉN, A. y VILLAR AGUILÉS, A. (2018). El derecho a la educación en la Comunitat Valenciana. En A. ARIÑO (coord.). *La sociedad valenciana en transformación (1975-2025)*, PUV, 361-387.
- HOLMES, W., & TUOMI, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57, 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- HOMS, O. y MOSO, M. (dirs)(2022). *Cambios en los perfiles profesionales y necesidades en Formación Profesional en España: Perspectiva 2030*. CaixabankDualiza.
<https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2019/07/08/estudio-publicacion-junio-2022.pdf>
- INNERARITY, D. (2019). *Una teoría de la democracia compleja: gobernar en el siglo XXI*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- KUKULSKA-HULME, A. et al. (2022). *Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10*. Milton Keynes: The Open University.
<https://www.open.ac.uk/blogs/innovating/#:~:text=Innovating%2520Pedagogy%25202022∓mp;mp;mp;mp;mp;mp;mp;mp;text=The%2520reports%2520are%2520intended%2520for,innovation%2520and%2520future%2520learning%2520scenarios>
- MARHUENDA-FLUIXÁ, F. Y CHISVERT-TARAZONA, M.J. (coords)(2022). *Resultados del modelo de las escuelas de segunda oportunidad acreditadas en España*. Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe_Resultados_Modelo_E2O.pdf
- MARTÍNEZ-MORALES, I. (ed)(2021). *La formación en las escuelas de segunda oportunidad acreditadas en España*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=23020
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente. Documento de debate*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:11de0388-9df4-4846-af56-fe19fc82dbaf/documento-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- MONTALBÁN, J. Y RUIZ-VALENZUELA, J. (2022). *Fracaso escolar en España: ¿por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?* Esade.
<https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/fracaso-escolar-en-espana-por-que-afecta-tanto-a-los-chicos-y-alumnos-de-bajo-nivel-socioeconomico/>
- NAVARRA, A. (2021). *Prohibido aprender. Un recorrido por las leyes de educación de la democracia*. Barcelona: Anagrama.

- OECD (2019). *Guía del profesorado TALIS 2018. Volumen II*. OECD publishing.
https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-I_ESP.pdf
- (2021). *Building the future of education*. OECD Publishing. OECD (2022). *Trends Shaping Education 2022*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/future-of-education-brochure.pdf>
- (2022): *Trends Shaping Education 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>.
- OFICINA NACIONAL DE PROSPECTIVA Y ESTRATEGIA DEL GOBIERNO DE ESPAÑA (coord)(2021). *España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*. Ministerio de la Presidencia. https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/200521-Estrategia_Espana_2050.pdf
- PINEAU, P.; DUSSEL, I. Y CARUSSO, M. (2000). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la Modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- TOM, A.R. (1980). Teaching as a moral craft. *Curriculum Inquiry*, 10(3), 317-323.
- UNESCO (2019). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- UNESCO (2021). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377897>
- WILLIAMSON, B. (2018). *Big Data en Educación. El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Madrid: Morata.

6. Anexos

ANEXO I

Datos

NÚMERO Y TIPOLOGÍA DE CENTROS

	TOTAL	Total Centros Régimen General	Porcentaje de centros	Centros E. Infantil	Centros E. Primaria	Centros E. Primaria y E.S.O.	Centros E.S.O y/o Bachilleratos y/o F.P.	Centros E. Primaria, E.S.O y Bach/ F.P.	Centros específicos E. Especial
1999-2000									
TODOS LOS CENTROS:	2.047	1.945	100	137	417	872	359	113	46
CENTROS PÚBLICOS	1.487	1.424	73	55	394	649	298	0	27
CENTROS PRIVADOS	560	521	27	82	23	223	61	113	19
2009-2010									
TODOS LOS CENTROS:	2.749	2.387	100	510	1.020	219	444	149	44
CENTROS PÚBLICOS	1.890	1.582	184	972	25	371	1	28	28
CENTROS PRIVADOS	859	805	326	48	194	73	148	16	16
2019-2020									
TODOS LOS CENTROS:	3.152	2.787	888	1.036	190	473	175	45	45
CENTROS PÚBLICOS	2.015	1.711	305	996	4	376	0	30	30
CENTROS PRIVADOS	1.137	1.076	583	40	186	97	175	15	15

Fuente: Las cifras de la educación en España. Ministerio de Educación (varios años) y elaboración propia.

PROFESORADO

	TOTAL	PORCENTAJE DE MUJERES	Total Centros Régimen General	Centros E. Infantil	Centros E. Primaria	Centros E. Primaria y E.S.O.	Centros E.S.O y/o Bachilleratos y/o F.P.	Centros E. Primaria, E.S.O y Bach/ F.P.	Centros específicos E. Especial
1999-2000									
TODOS LOS CENTROS:	55.616	63	53.259	604	6.233	21.462	18.912	4.941	498
CENTROS PÚBLICOS	42.717		40.821	296	5.830	16.163	17.848	0	342
CENTROS PRIVADOS	12.899		12.438	308	403	5.299	1.064	4.941	156
2009-2020									
TODOS LOS CENTROS:	87.770	68	70.126	3.295	24.397	5.735	28.068	7.761	712
CENTROS PÚBLICOS	68.646		52.854	1.216	23.440	446	27.005	1	588
CENTROS PRIVADOS	19.124		17.272	2.079	957	5.289	1.063	7.760	124
2019-2020									
TODOS LOS CENTROS:	97.401	71	77.019	4.989	24.768	6.325	28.743	10.246	914
CENTROS PÚBLICOS	72.367		55.100	1.862	24.133	124	28.159	0	788
CENTROS PRIVADOS	25.034		21.919	3.127	635	6.201	1.584	10.246	126

Fuente: Las cifras de la educación en España. Ministerio de Educación (varios años) y elaboración propia.

TASAS DE IDONEIDAD EN LAS EDADES DE 8, 10, 12, 14 Y 15 AÑOS. AMBOS SEXOS.

	8 años	10 años	12 años	14 años	15 años
1999-2000	94,9	92,1	88,3	79,0	61,1
2009-10	91,6	87,8	82,6	67,8	57,6
2019-20	93,0	88,5	84,9	71,7	67,9

Fuente: Las cifras de la educación en España. Ministerio de Educación (varios años) y elaboración propia.

TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN A LOS 16 AÑOS EN ESO O SECUNDARIA POST OBLIGATORIA. AMBOS SEXOS.

1999-2000			2009-2010		2019-2020	
E. Obligatoria (1)	E. Secundaria 2.ª Etapa (2)	Ciclos Formativos (3)	E. Obligatoria (1)	E. Secundaria 2.ª Etapa	E. Obligatoria (1)	Post Obligatoria (4)
35,4	53,6	2,6	32,4	56,7	26,7	68,5

(1) Incluye: ESO y E. Especial

(2) Incluye BUP y COU, Bachillerato L.O.G.S.E., FP I, FP II y programas de Garantía Social

Fuente: Las cifras de la educación en España. Ministerio de Educación (varios años) y elaboración propia.

TASA BRUTA DE POBLACIÓN QUE FINALIZA ESO (GRADUADO EN SECUNDARIA)

	2019-20	2009-10	1999-00
Ambos sexos	82,6	65,4	74,7

Fuente: Las cifras de la educación en España. Ministerio de Educación (varios años) y elaboración propia.

ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO (1): POBLACIÓN DE 18 A 24 AÑOS QUE NO HA COMPLETADO EL NIVEL DE E. SECUNDARIA 2.ª ETAPA Y NO SIGUE NINGÚN TIPO DE EDUCACIÓN-FORMACIÓN

TOTAL(1)			HOMBRES			MUJERES		
2000	2005	2010	2000	2005	2010	2000	2005	2010
32,7	32,1	29,2	38,9	39,6	33,3	26,6	24,4	25,0

TOTAL(2)			HOMBRES			MUJERES		
2010	2015	2020	2010	2015	2020	2010	2015	2020
28,4(3)	21,4	15,5	33,1(3)	27,3	19,0	23,5(3)	15,4	11,6

(1) Las cifras de la educación en España 2000-2010

(2) Las cifras de la educación en España 2010-2020

(3) Nótese que los datos relativos a 2010 cambian en el informe de 2009-2010 y el de 2019-2020, siendo la misma fuente.

Fuente: Las cifras de la educación en España. Ministerio de Educación (varios años) y elaboración propia.

IMPORTE DE LAS BECAS Y AYUDAS CONCEDIDAS EN ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS, E. INFANTIL Y E. ESPECIAL

(miles de euros)

	TOTAL	E. Infantil	E. Primaria (1)	ESO (1)	E. Especial (1)
1999-2000	25085,33	2293,07	12068,77	1764,60	748,32
2009-10	54902,23	783,38	40904,71	13046,68	167,48
2019-20	75759,54	35670,74	33727,53	4035,08	2326,19

Fuente: Las cifras de la educación en España. Ministerio de Educación (varios años) y elaboración propia.

ALUMNADO MATRICULADO EN EE RÉGIMEN GENERAL

TOTAL	Total EE: Régimen General	E. Infantil	E. Primaria	E. Especial	E.S.O.	BU.P. y	Bach. LOGSE	F.P. I	F.P. II	C.F. Grado	C.F. Grado	Programas de Garantía Social	
	C.O.U. (pres./dist.)					(pres./dist.)	F.P. I			F.P. II	Medio (pres./dist.)		Superior (pres./dist.)
1999-2000													
TOTAL	736.395	683.861	108.877	254.362	2.725	197.442	50.743	18.885	2.456	20.135	12.729	12.750	2.757
HOMBRES	362.034	342.827	55.271	130.253	1.641	100.076	23.004	7.907	1.291	9.569	6.198	5.581	1.934
MUJERS	374.361	341.034	53.606	124.109	1.084	97.366	27.637	10.978	1.165	10.566	6.531	7.169	823

2009-2010

TOTAL	Total EE: Régimen General no Universitario	E. Infantil	E. Primaria	E. Especial	ESO	Bachil-	C.F. FP	PCPI (I)	C.F. FP Grado
	Iterato (pres./dist.)					Grado Medio (pres./dist.)	Superior (pres./dist.)		
TOTAL	1.079.377	183.950	290.303	2.704	189.661	60.450	32.587	7.227	30.062
HOMBRES	520.339	396.183	91.770	145.234	1.677	94.967	16.313	4.914	14.213
MUJERS	559.038	400.761	92.180	145.069	1.027	94.694	16.274	2.313	15.849

2019-2020

TOTAL	Total EE: Régimen General no Universitario	E. Infantil	E. Primaria	E. Especial	ESO	Bachille-	Otros	C.F. FP Básica	C.F. FP	C.F. FP	C.F. FP
	Ratio (pres./dist.)					Programas Formativos	Gr. Medio (pres./dist.)		Gr. Superior (pres./dist.)	Gr. Superior (pres./dist.)	
TOTAL	1.161.859	882.710	180.113	313.402	4.522	218.317	63.541	642	11.734	43.866	46.573
HOMBRES	572.733	455.708	92.855	161.836	2.967	111.726	28.515	482	8.200	24.568	24.559
MUJERS	589.126	427.002	87.258	151.566	1.555	106.591	35.026	160	3.534	19.298	22.014

Fuente: Las cifras de la educación en España. Ministerio de Educación (varios años) y elaboración propia.

ANEXO II

SEMINARIO: RETOS Y PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA VALENCIANA

5 de julio de 2022

1. VISIONES DESDE LA INSPECCIÓN Y LA DIRECCIÓN

Hay que entender la actual educación secundaria en el contexto de transición de una educación de élite a una comprensiva, con retos muy complicados porque el profesorado actual ha de realizar múltiples funciones, se le piden distintas responsabilidades. Parte del debate está en torno a si se puede instruir sin educar, y viceversa, teniendo en cuenta que la educación secundaria debe dar acceso a la formación permanente.

El sistema educativo es muy rígido, la institucionalización es mucha, las transformaciones de calado muy lentas (ni siquiera el periodo de confinamiento produjo cambios que hayan permanecido posteriormente) y la administración parece dejar a los centros a su suerte.

Con todo, el sistema también funciona: hay más inversión de recursos que en el pasado (aunque la gestión que conlleva conseguirlos es excesiva), hay más transparencia y rendición de cuentas.

El proyecto de Decreto de Curriculum de Secundaria quiere abordar un cambio de filosofía y no solo de nomenclatura, y pretende, como siempre, tener impacto en la práctica docente, mediante las llamadas 'situaciones de aprendizaje'. Su implantación requiere autonomía de los centros (responsabilidad y capacidad de toma de decisiones, debate pedagógico, cultura de diálogo) pero también hay que entender que hay profesorado reticente a la norma y que sus condiciones son complicadas: centros en números rojos, inclusión sin contar con medios apropiados, profesorado que está triste, cansado y preocupado.

2. VISIONES DESDE EL CEFIRE Y EL PROFESORADO

La Conselleria d'Educació, Cultura i Esport y los CEFIREs están explicando y divulgando los cambios en el curriculum, cuyas claves están en las situaciones de aprendizaje y la evaluación competencial.

En materia de inclusión esta conselleria ha realizado esfuerzos mayores que en otros ámbitos y hay unas directrices claras y un marco legal potente, pero hay que mejorar su implantación.

El nuevo curriculum, que incorpora perfiles de salida, quiere ser un cambio profundo sobre las formas de hacer en las aulas, pero hay que capacitar bien al profesorado para que pueda diseñar y desarrollar situaciones de aprendizaje. Por eso, hay cuatro claves que conviene abordar: a) el máster de formación del profesorado de secundaria; b) las oposiciones y los sistemas de acceso y elección; c) la formación del profesorado en prácticas; y d) la formación permanente: en la Comunitat Valenciana hay cincuenta y cinco mil docentes y no hay bastante información.

Sería imprescindible también incorporar la evaluación externa al sistema, puesto que no tenemos datos verídicos, públicos ni transparentes. El cambio cultural requiere de liderazgo, y este no puede limitarse a la gestión ni a resolver exclusivamente problemas logísticos.

ANEXO III

NOTAS DEL SEMINARIO:

LA ESCUELA QUE VIENE. POLÍTICAS Y PRÁCTICAS PARA LAS DOS PRÓXIMAS DÉCADAS.

26 de septiembre de 2022

Participaron en el seminario Juan Manuel Escudero Muñoz y Mariano Fernández Enguita.

El primero realizó una introducción en torno a cuatro ejes: qué va bien en la educación, qué se puede criticar de la educación actual, cuáles son los riesgos que percibe en el sistema y cuáles son los desafíos principales que afrontar.

La escuela funciona bien, así lo muestran los informes PISA y su evolución, y gozamos de una escuela pública que acoge la diversidad de múltiples formas, con centros que disfrutaban de una relativa autonomía, mayor que en el pasado.

Sin embargo, es una escuela en la que la inequidad es persistente; que no procura realizar una evaluación externa, de modo que tiende a externalizar las causas de sus problemas; que se ha acostumbrado a una inestabilidad permanente, fruto de una sucesión de reformas no solicitadas; y cuyos centros funcionan como anarquías organizadas, a fuerza de voluntarismo, sin un liderazgo claro y con importantes dificultades para coordinarse.

Esto da lugar a algunos de los riesgos que afectan al sistema: el descrédito, la desigualdad, el malestar; problemas que, no obstante, no son exclusivos del sistema educativo español, como pone de manifiesto los trabajos de la Unesco bajo el título Futures of Education.

Los desafíos de esta escuela, en opinión de Juan Manuel Escudero Muñoz, pasan por potenciar la presencia educativa de la escuela pública fortaleciendo, dignificando, apoyando y exigiendo desde la sociedad.

Mariano Fernández Enguita, por su parte, propuso diferenciar claramente entre escuela, educación y aprendizaje, y ofreció una aproximación de estos procesos en la historia de la humanidad que dejan la mirada sobre las reformas recientes en nuestro país como lo que son, empeños de corto alcance ('qué son quince años'). La educación tiene que ver con la lengua, con la palabra (como ya nos recordaron en el siglo pasado tanto Freire como Milani).

Desde esa perspectiva, en la actualidad asistimos a la quinta transformación de las formas de comunicación, que trae consigo la digitalización. Es un cambio sustantivo que afecta tanto a la velocidad como a la amplitud y profundidad de los procesos, y que por lo tanto incide sobre la propia institución escolar, que se constituyó al amparo de la escritura y con la generalización de la imprenta.

Sin embargo, la escuela sigue cumpliendo con una incontestable función de custodia, que puede suponer un lastre para poder desempeñar otras funciones, tanto la de transmisión como la de socialización.

En definitiva, ambos ponentes apuntaron a los problemas de la educación hoy en día y a la dificultad para adaptarse a un nuevo contexto que transforma el entorno protegido en el que ha existido la escuela desde su configuración como tal en torno al ideal ilustrado de la educación.

Parece conveniente que, sin dejar de atender a los problemas de hoy, que afectan a escolares y profesorado cada día, se preste atención también a este cambio de época que invita a pensar en nuevas formas de cumplir con la misión mediante el desempeño de tareas distintas, y hacerlo desde una mirada crítica, creativa, cooperativa, con el empeño puesto en garantizar la humanidad de la institución pero también su contribución a la formación de la ciudadanía.