



BOLETÍN OFICIAL DE LAS CORTES GENERALES

SENADO

IX LEGISLATURA

Serie I:
BOLETÍN GENERAL

22 de noviembre de 2010

Núm. 550

ÍNDICE

Páginas

PONENCIAS DE ESTUDIO

- Informe de la Ponencia de Estudio sobre buenas prácticas y estrategias pedagógicas positivas, constituida en el seno de la Comisión de Educación y Deporte (**543/000007**) 1

PONENCIAS DE ESTUDIO

543/000007

PRESIDENCIA DEL SENADO

Se ordena la publicación en el BOLETÍN OFICIAL DE LAS CORTES GENERALES del Informe de la Ponencia de Estudio sobre buenas prácticas y estrategias pedagógicas positivas, constituida en el seno de la Comisión de Educación y Deporte, aprobado por dicha Ponencia el día 15 de noviembre de 2010.

Lo que se publica para general conocimiento.

Palacio del Senado, 18 de noviembre de 2010.—P. D.,
Manuel Cavero Gómez, Letrado Mayor del Senado.

Comisión de Educación y Deporte

PONENCIA DE ESTUDIO SOBRE BUENAS PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS POSITIVAS

INFORME

I. INTRODUCCIÓN

La Ponencia de estudio sobre buenas prácticas y estrategias pedagógicas positivas fue creada por el Pleno del

Senado en su sesión del día 11 de noviembre de 2008, como consecuencia de la aprobación de la moción suscrita por el Grupo Parlamentario de la Entesa Catalana de Progrès.

La Comisión de Educación designó a los miembros de la Ponencia en su reunión celebrada el día 25 de marzo de 2009. Se trata de los siguientes:

Excmos. Sres.:

D. RAMON ALTURO LLOAN

D. MIGUEL ÁNGEL ARAUZ RIVERO

D.^a MARÍA ASSUMPTA BAIG I TORRAS

D. MARIO BEDERA BRAVO¹

D. JOSÉ LUIS BERMEJO FERNÁNDEZ

D.^a MIREN LORE LEANIZBARRUTIA DE BIZKARRALEGORRA

D.^a SATURNINA SANTANA DUMPIÉRREZ

D. PEDRO TORRES I TORRES

Sus reuniones fueron de ordinario presididas por el Presidente de la Comisión de Educación y Deporte del Senado, Excmo. Sr. D. JOSÉ PLIEGO CUBERO.

¹ El Excmo. Sr. D. Mario BEDERA BRAVO presentó su renuncia como Senador con efectos del día 10 de noviembre de 2010, al haber sido nombrado Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional mediante Real Decreto 1470/2010, de 5 de noviembre. Ésta es la razón por la que, pese a ser miembro de la Ponencia, su nombre no figura entre los firmantes.

Estuvo asistida por el Letrado de las Cortes Generales D. Pablo García Mexía y por la secretaria de la Comisión doña M.^a del Pilar Yllera Velasco.

La Ponencia ha celebrado las siguientes reuniones:

- Reunión del día 29 de abril de 2009
- Reunión del día 25 de junio de 2009
- Reunión del día 16 de septiembre de 2009
- Reunión del día 22 de septiembre de 2009
- Reunión del día 27 de octubre de 2009
- Reunión del día 28 de octubre de 2009
- Reunión del día 25 de febrero de 2010
- Reunión del día 21 de abril de 2010
- Reunión del día 22 de abril de 2010
- Reunión del día 11 de mayo de 2010
- Reunión del día 14 de septiembre de 2010
- Reunión del día 22 de septiembre de 2010
- Reunión del día 15 de noviembre de 2010

Al hilo de las mismas, ha ido adoptando diferentes acuerdos, en especial, acerca de su propio método de trabajo y de los temas por cubrir. Uno de ellos, de particular relevancia, consistió en decidir dividir sus tareas en dos grandes bloques temáticos, respectivamente dedicados a la sociedad del conocimiento y a la educación en valores.

Las principales reuniones de la Ponencia, en los trabajos dedicados al primer bloque «sociedad del conocimiento y tecnologías de la información y de la comunicación (TICs)», fueron las consistentes en prestar audiencia a una serie de comparecientes propuestos por los distintos grupos parlamentarios. Se trataba de los siguientes:

- D. Jordi Adell i Segur, Director del Centro de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad Jaume I de Castellón.
- Dña. María Garaña Corces, Presidenta de Microsoft Ibérica.
- D. José Manuel Lacasa Cristina, Investigador de aplicación de las Tecnología de la Información y de la Comunicación (TIC) en la enseñanza.
- D. Josep Menéndez Cabrera, Director General de la Fundación Joan XXIII.
- D. Ferrán Ruiz Tarragó, Catedrático de Enseñanza Secundaria de Matemáticas y Licenciado en Ciencias Físicas.
- D. Fernando Sánchez-Pascuala Neira, Viceconsejero de Educación Escolar de la Junta de Castilla y León y experto en métodos psicopedagógicos aplicados a las nuevas tecnologías.
- D. Alejandro Tiana Ferrer, Director General del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- D. Jorge Wagensberg Lubinski, Profesor del Departamento de Física Fundamental de la Facultad de Física de la Universidad de Barcelona (UB).

Otro tanto sucedió con los ponentes relativos al segundo grupo de temas, «educación en valores»; los expertos en esa ocasión fueron éstos:

- D. Agustín Domingo Moratalla, Profesor Titular de Filosofía del Derecho, Moral y Política de la Universidad de Valencia.

— D. Mariano Fernández Enguita, Catedrático de Sociología y Director del Departamento de Sociología y Comunicación en la Universidad de Salamanca.

— D. Francisco López Rupérez, Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

— D. Xavier Melgarejo Draper, Director del Colegio Claret de Barcelona, licenciado en psicología y doctor en pedagogía.

— Dña. María Elena Simón Rodríguez, licenciada en Filología Moderna y Profesora de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

— Dña. María Elisa Usategui Basozábal, profesora titular de Escuela Universitaria del Departamento de Sociología de la Universidad del País Vasco (UPV).

— Dña. Ana Irene del Valle Loroño, profesora adscrita al Departamento de Sociología de la Universidad del País Vasco (UPV).

El presente Informe recoge las reflexiones de la Ponencia a la luz de las ricas aportaciones de los expertos citados, al tiempo que sigue esa misma sistemática, al analizar su segunda parte aquel bloque y su tercera parte este último; la cuarta parte se dedica a las conclusiones que la Ponencia extrae de los trabajos realizados, inclusivas de recomendaciones concretas de acción política al respecto.

Debe finalmente apuntarse que el programa de trabajo de la Ponencia preveía la realización de visitas a determinados centros escolares, que innoven con buenas prácticas y estrategias instrumentales en la sociedad del conocimiento, así como en la educación en valores con carácter transversal. Alumbrada por las aportaciones de los expertos antes citados, la Ponencia acordó girar visita a los centros que a continuación se detalla:

27 de septiembre de 2010.

Visita al C.P. Miguel de Cervantes de Valladolid.

Visita al Centro Rural Agrupado «Mirador de la Sierra» de Villacastín (Segovia).

28 de septiembre de 2010.

Visita al CEIP San Walabonso de Niebla (Huelva).

8 de octubre de 2010.

Visita al Instituto-Escuela Jacint Verdaguer de Sant Sadurní d'Anoia (Barcelona)

II. EDUCACIÓN, SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

La Ponencia consideró oportuno comenzar el análisis de los temas que la habían de ocupar en este bloque con

una reflexión inicial de conjunto acerca de la propia sociedad de la información y del conocimiento.²

II.1. EN TORNO A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA LLAMADA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO

A juicio de los comparecientes escuchados por la Ponencia, una de esas características es el fenómeno de la globalización.³ Al hilo de ello surge el concepto de ciudadanía digital, generador de personas más conscientes de su potencial interacción a escala planetaria, así como de sus derechos y libertades.⁴

Al indicado, se une un factor como es la importancia del valor añadido por el conocimiento (en detrimento de las clásicas «materias primas»), que a su vez es el origen de nociones y fenómenos como los de «capital humano» o «sociedad-red» (Castells). Parece, en esta misma línea, que el futuro inmediato estaría en el conocimiento (que para uno de los comparecientes, Wagensberg, se basa a su vez en una triple operación, el estímulo intelectual, la conversación y la comprensión).⁵

Esta tendencia supone a la postre la llegada del mundo de «lo intangible», al serlo el propio conocimiento y provoca una consecuencia de enorme importancia para la educación, subrayada por el propio Castells, cual es la aparición de dos tipos de trabajadores: los denominados «auto-programables» (que realizan tareas altamente especializadas) frente a los «genéricos» (fácilmente sustituibles en las labores que realizan, en especial por maquinaria); de ahí la necesidad de que las personas dispongan de competencias

laborales no automatizables y la consiguiente de impartir enseñanzas para tareas no previstas o no previsibles.⁶

Los comparecientes resaltaron igualmente otros dos fenómenos de gran relevancia. El primero de ellos, que al compás de la sociedad del conocimiento, se viene produciendo una suerte de «ruptura de la verdad», con dos resultados principales: por un lado, el hecho de que el conocimiento desborda el estrecho plano de las aulas escolares (constituyendo un buen ejemplo las llamadas universidades corporativas), siendo también resaltado que el alumnado emplea las TICs para relacionarse y divertirse, pero en mucha menor medida para aprender; por otro, la irrupción como problema de la gestión de ese mismo conocimiento.⁷

El otro fenómeno aludido consiste en que la diversidad es hoy la norma, y no la excepción, lo que supone un cambio esencial, sin que el sistema educativo apenas haya hecho nada para adaptarse a ello.

II.2. LAS CONSECUENCIAS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO PARA LA EDUCACIÓN EN TODOS SUS NIVELES

Es obvio que la irrupción contemporánea de la sociedad del conocimiento está también generando consecuencias en el ámbito educativo, ya de nivel escolar, ya de nivel universitario.⁸

Esas consecuencias serían, a criterio de los comparecientes, de dos grandes órdenes.

El primero, que la juventud y la infancia encuentran hoy, fuera de la escuela, más medios tecnológicos que en el colegio.⁹ Al fin y al cabo, comienza a hablarse en entor-

² Como subrayó Tiana, «no hay acuerdo sobre si sociedad del conocimiento debería hacer referencia a lo mismo que sociedad de la información o es un fenómeno nuevo o es una fase nueva de desarrollo del mismo modelo. [...] Pero para mí hay una diferencia, y es la diferencia que va exactamente de información a conocimiento. Quiero decir, en una primera fase lo que tenemos es un acceso muy grande a la información, y lo que se plantea como reto es transformarla en conocimiento y hacer un uso adecuado de ese conocimiento.»

Acudiendo a una muy personal teoría del conocimiento, recuerda Wagensberg que éste se divide en tres fases: «La primera fase es el estímulo; la segunda fase es la conversación; y la tercera fase es la comprensión. Y yo creo que son tres fases muy claras». En esta línea, afirma que «la buena pedagogía es la buena provisión de estímulos» (Wagensberg).

³ Existe una «demanda de la sociedad para que el conocimiento y las habilidades que las nuevas generaciones de graduados han de adquirir cambien y se adapten a los nuevos contextos creados por la globalización, por una economía basada en el conocimiento en un entorno caracterizado por comunidades virtuales» (Menéndez Cabrera).

⁴ «Todo este espacio virtual que se conoce como Web 2.0 aporta una visión desde la tecnología que deviene una cierta filosofía, que tiene que ver con la inteligencia social y la interactividad. Los medios interactivos que facilita el concepto de Web 2.0 incluyen marcadores sociales, wikis, podcasts, blogs, y el software para la expresión personal y el intercambio. Un ejemplo de todo esto son Facebook, YouTube, Twitter o Flickr.

En definitiva, es esta fuerza de relación social la que ha caracterizado Internet desde sus inicios y la que da un enorme potencial a la escuela para educar en los valores propios de la ciudadanía democrática» (Menéndez Cabrera).

⁵ En este contexto, Adell i Segur recordó que, para la propia Comisión Europea, en su Libro Blanco sobre la Educación y la Formación, «la educación y la formación serán, más que nunca, los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social. A través de la educación y la formación, adquirida en el sistema educativo institucional, en la empresa o de una manera más informal, los individuos serán dueños de su destino y garantizarán su desarrollo».

⁶ «Y dado que el conocimiento es la principal fuerza de producción, la creación y aplicación del conocimiento científico y tecnológico a todo tipo de procesos productivos se convierte en el principal factor de desarrollo y bienestar de la sociedad» (Adell i Segur).

⁷ A juicio de Adell i Segur, «deberíamos evitar el salto que hay entre la empresa, las instituciones públicas y la educación, y la escuela, instituciones educativas, en cómo se utilizan esas tecnologías y esa información y esa comunicación.»

⁸ Y ello por más que, como Tiana indicó, «el mundo educativo es un mundo conservador siempre, pero etimológicamente, porque conserva, tiende a conservar sociedades, tiende a conservar culturas, y al mismo tiempo tiene una faceta innovadora, que es lo que le produce siempre una cierta tensión.»

Con singular brillantez, recalcó Wagensberg que «la palabra “nuevo” tiene dos interpretaciones, una es nuevo para un individuo en particular, y entonces estamos hablando de educación; o nuevo para todo el planeta, y entonces estamos hablando de investigación y de creación».

⁹ «La escuela ha sido tradicionalmente el depositario del saber y el lugar donde ejercer la igualdad de oportunidades. Todos los esfuerzos por universalizar la educación y todos los más recientes para que se generalice la enseñanza desde los 3 hasta los 18 años tienen su razón de ser en la creencia anterior: la escuela es el lugar donde adquirir el saber y donde se tiene la oportunidad de encauzar los proyectos vitales y equilibrar las desigualdades sociales.

El uso que los estudiantes hacen de la tecnología fuera de la escuela configura un modo de entender el aprendizaje muy distinto, en lo que se refiere a estilos, intereses y necesidades, de los que estamos acostumbrados a ver en nuestras aulas. Pero esos cambios no son homogéneos, no son cambios de una generación, sino que podemos hablar de la convivencia de generaciones de diverso perfil y de diversidad de habilidades en los que se entrecruzan razones geográficas y sociales que acentúan el peligro de la brecha generada por la cultura digital» (Menéndez Cabrera).

nos tecnológicos de que la juventud y la infancia actual es «nativa digital», frente a las personas de más edad, habitualmente denominadas «inmigrantes digitales».¹⁰

El segundo, una alta familiarización del claustro con Internet, pero, en contraste, una muy baja aplicación en la práctica docente.¹¹

Algún otro experto subrayó la idea, oportuna en el presente contexto, de que el sector educativo ni siquiera incorpora el concepto de I+D+i (a diferencia de la generalidad de los sectores de actividad económica y social), lo que habría venido impidiendo la creación de un modelo de aprendizaje, siendo así que el suministro de ordenadores a la comunidad escolar sin la simultánea existencia de un modelo de aprendizaje tendría una utilidad muy limitada.

En cualquier caso, el sentir general de los expertos que comparecieron ante la Ponencia es el de que existe cada vez una mayor conciencia acerca de la importancia de las TICs en la educación, así como avances significativos en materia de equipamiento y conectividad.¹²

No obstante, los expertos también detectan problemas al respecto, que concretan en: a) Una excesiva lentitud a la hora de adoptar este tipo de tecnologías en materia educativa;¹³ b) los ya reseñados fallos en la formación del profesorado y en las prácticas docentes; c) una insuficiente convicción en las Administraciones acerca de esa importancia de las TICs para la educación en nuestro país.

Por otra parte, como subrayaron algunos comparecientes, en particular Lacasa Cristina, «falta evidencia empírica que acredite una relación clara entre el uso de las TICs y una mejora del rendimiento educativo». A juicio de este mismo experto, puede incluso afirmarse que «a mayor número de ordenadores, peor es el rendimiento académico», hecho acreditado por la posición de Estados como España (tercer peor rendimiento) o los Países Bajos en las estadísticas internacionales sobre la materia, o por la poco exitosa experiencia de Rumanía en 2005.

¹⁰ Según señaló Ruiz Tarragó, Manuel Castells afirma literalmente: «La idea de que una joven de hoy se cargue una mochila de libros de texto aburridos definidos por burócratas ministeriales y se encierre en un aula a soportar un discurso irrelevante en su perspectiva, y que todo esto lo aguante en nombre del futuro, es simplemente absurda».

¹¹ «La mayor parte del uso de las nuevas tecnologías en las aulas, tanto en las del sistema educativo obligatorio, en el periodo obligatorio, como en la universidad, se utilizan para reproducir metodologías anteriores, para reforzar modelos y maneras de hacer anteriores a este tiempo.

Según una reciente investigación citada por El País el día 5 de marzo de 2009, más de la mitad de los profesores de primaria y secundaria no se atreven a incorporar las TIC, las tecnologías de la información y la comunicación, como herramienta didáctica» (Adell i Segur).

En parecidos términos, señaló Lacasa Cristina que «prácticamente no hay profesores que se nieguen a utilizar [el ordenador en el aula]. Y esos casos normalmente son gente que está ya más cerca de la jubilación que de otra cosa. Pero sí hay muchos profesores que no se atreven a utilizarlo porque no se sienten con la suficiente confianza como para meterse en una clase con un ordenador y que algo falle y poder hacer el ridículo, porque no lo dominan bien» (Lacasa Cristina).

¹² «En Estados Unidos han identificado que los retos de la educación del siglo XXI se van a resolver en torno a los siguientes ejes: la innovación tecnológica; los cambios profundos en las prácticas educativas; la estrecha alianza entre los diversos actores del sistema educativo, y en especial la acción con las familias; y la educación inclusiva» (Menéndez Cabrera).

¹³ «Creo que el cambio tecnológico está muy por delante del cambio educativo» (Sánchez Pascuala).

Sánchez Pascuala abundó en esta misma línea de argumentaciones, al señalar que en determinados centros comienza a existir un exceso de ordenadores y que «las TICs no sirven por sí solas para mejorar los resultados académicos», ni «tampoco para resolver el principal problema educativo español, que es el fracaso escolar».

Al fin y al cabo, siempre según Lacasa Cristina, existen sólo ventajas limitadas del uso de las TICs en la enseñanza (por ejemplo, en términos de una mayor facilidad de lectura) en proyectos de centro, dotados por otro lado de una alta financiación; a la vez, gran parte del profesorado español (en torno al 30%) desconfía de las ventajas del uso del ordenador a efectos docentes. Para este mismo experto, estaría hasta ahora faltando inteligencia para adaptar el uso del ordenador en la escuela, hasta el punto de que algunas de las iniciativas en esta materia están produciendo consecuencias indeseadas (como podría ser el caso en Extremadura, respecto de los alumnos con menos recursos, cuyo rendimiento académico está bajando a la par que está aumentando su uso escolar del ordenador); en otras palabras, el propio fracaso escolar puede llegar a erigirse en obstáculo para las mismas TICs, lo que podría abrir una nueva brecha de desigualdad en el alumnado, hoy por hoy inexistente (Sánchez Pascuala).¹⁴

Lógicamente, estas dificultades no quieren sin embargo decir que a juicio de los expertos deba volverse atrás, y menos aún retirar los ordenadores de las aulas: ello no conduciría más que a crear «escuelas de excluidos» (Wagensberg). Pero sí que, como Lacasa Cristina indicó, se estaría errando el objetivo, siendo necesario variarlo, encontrando medios que sirvan para hacer que las TICs resulten más útiles en el mundo educativo.

Por exponerlo en términos de Adell i Segur, sería precisa «una nueva fe en la educación», que evite transformar las TICs en fines en sí mismos, consiguiendo en cambio integrarlas en proyectos educativos innovadores, aunque centrados en lo esencial, cual es el factor personal: pues como aseguró Ruiz Tarragó, «en general la idea de personalización está en todas partes, pero muy poco en educación» (Ruiz Tarragó).¹⁵

II.3. EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS NACIONALES E INTERNACIONALES

La Ponencia estimó muy conveniente pulsar a los comparecientes acerca de aquellas experiencias prácticas que,

¹⁴ «La brecha digital, que hace muy poco tiempo decíamos que era acceder o no acceder, esta brecha digital como tal, en España, a nivel de nuestros chicos ha desaparecido. Pero tenemos una brecha digital que yo creo que incluso es más importante, que es la brecha digital de si utilizo las TIC como herramienta de acceso a la información para mejorar mi aprendizaje [o no lo hago]» (Sánchez Pascuala).

¹⁵ «La educación secundaria está totalmente dominada por una concepción gestiona de la pedagogía. La pedagogía ha desaparecido y es gestión [...] cuando lo que sería fundamental, que es la coordinación sistemática para estudiar cada alumno individual y seguirlo durante el curso y hacer lo necesario para que realmente aproveche el tiempo y no se pierda, este tipo de gestión no existe, o existe de una manera mínima o se disfraza mediante cosas como tutorías de grupo o evaluaciones, pero que desde luego no trazan el perfil del alumno y no ponen expectativas reales sobre cada alumno para sacar el máximo de él» (Ruiz Tarragó).

en su opinión, pudieran resultar especialmente meritorias, y por ende, singularmente dignas de atención como modelos educativos adecuados en una sociedad del conocimiento, tanto en el plano nacional como internacional.¹⁶

En lo que a las primeras respecta, se mencionaron las siguientes:

- o Tablet PC (Ariño, Teruel), promovida por la Comunidad autónoma de Aragón, y caracterizada por el suministro de un ordenador portátil a cada estudiante. A propósito de esta experiencia, Garaña Corces apuntó que un estudio universitario independiente a ella dedicado constató mejoras en el rendimiento escolar.

- o El de la Comunidad autónoma de Castilla y León, que ha optado por un modelo en el que la plataforma electrónica está basada en el propio centro.

- o El proyecto Mochila Digital, promovido por la Junta de Andalucía en los niveles de 5.º y 6.º de primaria.

- o El modelo de incorporación tecnológica en el IES Calamonte, de la Junta de Extremadura.

- o El centro de formación Padre Piquer (Madrid), que ha creado rincones de aprendizaje múltiple como un modo de luchar contra el fracaso y abandono escolar, a base de innovar tanto con las TIC como con la personalización y acompañamiento de los alumnos.

- o El proyecto de la Fundación Amancio Ortega (Arteixo, Coruña), notable por su integración de las tecnologías en las aulas.

- o El Proyecto Raya (Fundación Encuentro y Telefónica), desarrollado en zonas fronterizas entre España y Portugal.

- o El Proyecto Agrega (Ministerio de Educación y Ministerio de Industria a través de Red.es), en materia de software, consistente en la creación de una suerte de repositorio colaborativo de contenidos educativos procedentes de todas las Comunidades Autónomas.

- o La experiencia del Colegio San Walabonso (Niebla, Huelva), por el uso del ordenador como herramienta general de aprendizaje.

- o Y el Centre Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d'Anoia, Barcelona), que dedica una cuarta parte de los horarios lectivos a las clases, otra cuarta parte al trabajo personal y la mitad a proyectos colaborativos.

Las experiencias internacionales citadas fueron éstas:

- o En cuanto a equipamiento:

- El Proyecto Magalhães (Portugal), por la involucración de las empresas de telecomunicaciones a la hora de dotar los centros educativos de ordenadores y conexiones, así como por el establecimiento de precios de conexión asequibles en los hogares del alumnado.

- El de la Fundación Chile, centrado en las escuelas con problemas de conectividad (se suministra un kit para conexión con satélite que incluso se puede compartir).

- El Proyecto One Lap Top per Child (Uruguay), paradigma del «modelo uno a uno», con colaboración del Massachusetts Institute of Technology (MIT).

- o En cuanto a contenidos (ALEJANDRO TIANA):

- El Canal Encuentro (Argentina), por su novedosa combinación de televisión e internet (IPTV).

- o En cuanto a redes de colaboración:

- La llamada Red Latinoamericana de Portales Educativos, que reúne a Administraciones del área iberoamericana.

- o En cuanto a experiencias innovadoras:

- Las Metropolitan Schools (EE.UU.), con un número manejable de alumnos (en torno a 120), divididos en grupos de 15: cada alumno cuenta con un tutor personal; el currículo está centrado en el razonamiento cuantitativo y el social como vectores esenciales; y se dedican dos días semanales a trabajar fuera del centro.

- La Kunskapsskolan (o «Escuela del conocimiento», Suecia): tiene un máximo de 1000 alumnos y pocas clases; pretende el refuerzo de la autonomía y la responsabilidad personales; aporta un tutor personalizado y trabajo con TICs.

II.4. PROPUESTAS DE REFORMA APUNTADAS POR LOS EXPERTOS

Para hacer frente a los riesgos mencionados, así como para aprovechar al máximo las oportunidades que la sociedad del conocimiento brinda a la educación, los comparecientes formularon las siguientes propuestas de reforma, que aquí se agrupan en torno a cuatro grandes rúbricas: alumnado y familias; profesorado; instituciones educativas; e industrias editorial y de las comunicaciones.

II.4.1. Medidas referidas al alumnado y a las familias.

1. A efectos de reforzar la condición de «nativos digitales» del actual alumnado, sería conveniente que en la escuela no se rompa su entorno (digital) natural, siendo en este sentido ideal una suerte de «triángulo virtuoso» entre profesorado, alumnado y familias; así como los llamados «modelos uno a uno», consistentes en la entrega de un ordenador a cada estudiante (Garaña Corces).

2. Fomentar el tránsito «de la información a la formación» (Tiana), siendo en concreto conveniente:

- a) Desarrollar la llamada «competencia digital», a efectos de lograr que se sea capaz de tratar la información a un nivel que supere el puramente instrumental. En este contexto, sería preciso potenciar el papel de la «competen-

¹⁶ No en vano, como recordó Ruiz Tarragó, España necesitaría contar de inmediato con al menos un 1% de centros educativos innovadores en materia de aprendizaje.

cia digital» como «competencia básica» educativa, en especial, integrando la competencia digital en las demás competencias básicas.

b) Promover actitudes analíticas y críticas, pues como el mismo Tiana indicó, con el fin del *nihil obstat* se ha pasado, especialmente con las TICs, a un control de contenidos «al otro extremo» de la producción de los mismos, es decir, en el destino.¹⁷ Al fin y al cabo, en palabras de Wagensberg «el éxito de cualquier actividad intelectual o contenido reside en la cantidad de conversación que se sea capaz de provocar»¹⁸, de ahí que, si gracias a las TICs se acaba trabajando con más ideas, el uso será bueno; y lo contrario sucederá si se trabaja con un número de ideas menor.¹⁹

c) Adquirir estrategias de aprendizaje independiente, incluso «a lo largo de toda la vida» («en soledad y libertad», en palabras de Wilhelm von Humboldt).

¹⁷ «En Internet cualquiera puede decir cualquier cosa. Por lo tanto, la preparación del lector de libros y del lector de Internet es diferente. El lector de Internet tiene que contrastar las cosas, el control de la calidad de la información no está en el origen, tiene que estar al final, y por lo tanto se necesita estar mucho más formado» (Adell i Segur).

En parecidos términos: «Las TIC en todo caso tienen que servir para incrementar la libertad de las personas, para incrementar la libertad de escoger la información a la que quieren acceder y para incrementar la libertad de tener el espíritu crítico de qué información quiero y cómo la considero» (Sánchez Pascuala).

¹⁸ «Conversar es hablar después de escuchar y escuchar antes de hablar. Reflexionar también es una conversación de una persona con uno mismo. La primera consecuencia sería que tiene que haber una asignatura de conversación, cómo un alumno es capaz de exponer, oralmente y por escrito, las dos cosas [...] la conversación también tiene asociado un gozo intelectual [...] y estaría basado en la partícula «sí, pero»» (Wagensberg).

También para Ruiz Tarragó, el objetivo debiera así ser que «ningún alumno acabara la educación primaria sin hablar, leer, escuchar, observar, comprender, escribir bien.»

Al fin y al cabo, «prestigiar la conversación es algo que madura bien, incluso en nuestro sistema democrático, es decir, es un requerimiento del sistema democrático, yo creo [...] La idea es transmitir conocimiento. Porque la convicción con la que uno cambia de comportamiento porque ha comprendido no se puede comparar con la convicción con la que uno cambia de comportamiento porque se lo han dicho» (Wagensberg). Más aún, de nuevo conforme a este experto, «la comunicación entre alumnos es tan importante como entre profesores» siendo por ejemplo «el ajedrez o el teatro especialmente útiles a este fin». Pues bien, «en la escuela se puedan dar pistas sobre un uso creativo y un uso placentero y un uso positivo de esta comunicación» (Wagensberg).

¹⁹ «Una cosa es promover, promocionar la realidad, y otra es sustituirla» (Wagensberg): Para este mismo compareciente, las TICs pueden hacer lo primero, no pueden ni deben hacer lo segundo.

Por otro lado, según se indicó, «nuestro sistema tiene una tara, por el modo de evaluación que tiene; tenemos alumnos muy brillantes, con muy buenas notas, que son profesionales de las notas, no del conocimiento, sino de las notas» (Menéndez Cabrera).

Abundó en el mismo sentido el propio Wagensberg: «El estímulo y la conversación se pueden compartir, la comprensión no. La comprensión es algo que uno realiza siempre en la más estricta soledad. Cuando uno comprende, puede ir de la mano de la conversación hacia una comprensión, pero cuando uno comprende está solo. Y este es otro defecto de la enseñanza, sobre todo en la evaluación», puesto que «¿qué es lo que hacemos en la educación en general?: forzar la comprensión y obligar a la confesión de que se ha comprendido, amenazando indirectamente con que al alumno le va a entrar complejo de tonto si no confiesa que ha comprendido. Comprender en ciencia es buscar qué hay de común entre cosas diferentes, lo contrario de ver diferencias entre cosas que se parecen mucho, esto sería observar, y toda la ciencia es una oscilación entre comprender y observar. Hay una diferencia muy importante entre comprender y creer que se está comprendiendo, no hay ninguna diferencia entre gozar y creer que se está gozando.»

d) Modular el sistema, para dar cabida en él a talentos «excéntricos» (Menéndez Cabrera), evitando así su automarginación. En otros términos, personalizar a cada estudiante, abandonando la clásica dicotomía de la visión industrial del currículo (aprender vs. trabajar), frente a lo más básico (leer, pensar, etc).

3. Responsabilizar al alumnado, de manera que el ordenador sea de cada estudiante, no del centro, gracias a una mayor conciencia social de las familias para garantizar un buen uso de las TICs. Ello no obstante, debe existir un mantenimiento remoto de los equipos, a cargo de los centros o de las Administraciones.

4. Emplear asimismo las TICs en el proceso estratégico de la relación con los padres, pues es la variable que más correlaciona en el éxito educativo de los hijos. Como Sánchez Pascuala reseñó, «los padres sí que tienen deseo de saber qué es lo que está ocurriendo con sus hijos, pero por alguna razón no se acercan al centro.»²⁰

5. Potenciar la «conectividad en casa» (Sánchez Pascuala), incluso mediante la incorporación a los ordenadores escolares de tarjetas 3G.

6. Controlar los accesos inadecuados. No obstante, Wagensberg destacó que en su opinión, más importante que el control es la «buena práctica», consistiendo ésta, no en prohibir, sino en detectar si el uso hace manejar más ideas o menos, y por lo tanto provoca en el beneficiario «un gozo intelectual».

II.4.2. Medidas referidas al profesorado.

1. Hacer las TICs presentes como herramienta de acceso al conocimiento, aunque sin olvidar que «un profesor no es bueno o malo en función de que use o no las TICs en la enseñanza» (Sánchez Pascuala).²¹

2. Para contrarrestar la baja aplicación de las TICs en la práctica de la enseñanza, es altamente conveniente que el claustro docente, no sólo se familiarice con el modelo tecnológico, sino que asimismo comparta su necesidad.

3. Dotar al profesorado de formación²² y recursos apropiados (en especial, ordenadores portátiles),²³ que lo facultan para superar la brecha digital (fundamentalmente por motivos de edad).²⁴ Debiera hacerse en una doble fase,

²⁰ «...Y el no acercarse al centro, seguro, seguro que está motivado por problemas de las familias para acercarse a los centros, pero también el sistema educativo y los profesionales de la educación algo estaremos haciendo mal que no atraemos a los padres a los centros», continuó diciendo a este respecto Sánchez Pascuala.

²¹ «Las TIC no solamente no desplazan a los profesores, sino que las TIC lo que están haciendo es invitar a los profesores a tener otra actitud profesional, otro carácter profesional y otra predisposición profesional» (Sánchez Pascuala).

²² «El sistema de formación del profesorado no ha funcionado hasta el momento para soportar lo que se espera de él con la introducción de los ordenadores» (Lacasa Cristina).

²³ «El profesor es el único profesional con nivel universitario que cuando llega al puesto de trabajo no tiene un ordenador propio» (Lacasa Cristina).

²⁴ «En el máster de formación inicial del profesorado de secundaria no existe ningún contenido relacionado con el uso didáctico de las nuevas tecnologías» (Adell i Segur).

inicial o de choque y de acompañamiento a lo largo del proceso de cambio («coaching»);²⁵ También es en este sentido preciso:

a) Ajustar el currículo de acceso al profesorado, dada la insuficiente atención prestada hasta ahora a este asunto por la Universidad.²⁶

b) Mejorar el nivel de uso de una lengua extranjera.

c) Proveer medios de cooperación e intercambio de experiencias en el seno del profesorado (a través de «redes de innovación»).

4. Flexibilizar el horario del profesor, aun cuando implique un refuerzo de la rendición de cuentas.

5. En lo que al profesorado respecta, diversos comparecientes señalaron con claridad que «su derecho a escoger centro educativo no puede primar sobre el derecho del alumnado a disfrutar de un equipo docente coherente y competente». Como un compareciente afirmó con especial contundencia, «la movilidad del profesorado en el sistema educativo público se ha convertido en una lacra» (Sánchez Pascuala).²⁷

Ello ha de ser también así en lo que al uso de las TICs atañe, debiendo las organizaciones sindicales «desproletarizar» al profesorado a tal fin (Sánchez Pascuala).²⁸ Concretamente, se debe hacer del docente un «profesional liberal del conocimiento» (Sánchez Pascuala), debiendo éste ser «profesor de un centro», y no del sistema educativo, lo que para este mismo compareciente garantizaría «proyectos estables de centro».²⁹ Al fin y al cabo, como recordó algún compareciente, «el mayor error de la educación en España habría venido siendo el estar centrada en el profesorado y no en el alumnado».³⁰

²⁵ «Será muy oportuno algún procedimiento para aprovechar el talento de los profesores experimentados, los profesores que ya tienen años de experiencia para formar a los profesores noveles» (Adell i Segur).

²⁶ «Para acceder a los estudios universitarios que están vinculados a la profesión docente tiene que haber una prueba previa de que tienes una competencia digital mínima; en todas las áreas de conocimiento básico de las carreras que están vinculadas a la profesión docente, las tecnologías educativas deben ser materia imprescindible. Tiene que ser una competencia totalmente asumida» (Sánchez Pascuala).

²⁷ «Tenemos un sistema muy meritocrático, muy de contabilidad, de contar puntitos y tal, cuyo impacto real en las aulas es más que dudoso, todo el mundo lo sabemos. Son contabilidades, sexenios, traslados, etc.» (Adell i Segur).

²⁸ «El problema de España es que la articulación del profesorado sólo está hecha, salvo excepciones, en sindicatos, porque la ley es lo que favorece. Y los sindicatos están para una cosa y las asociaciones de intereses profesionales para otra. Yo no digo que volvamos a los gremios ni cosas de estas, pero creo que el profesorado tiene una asociación muy escasa en España con respecto a otros países de Europa» (Lacasa Cristina).

Coherentemente, aseveró Sánchez Pascuala, «si vamos a ir ya al modelo de rendir cuentas y a los objetivos que uno tiene que conseguir, a cada uno habrá que valorarle por los objetivos que consigue, a cada profesor y a cada centro. Si seguimos en ese modelo universal de “para todos lo mismo” seguiremos en la mediocridad y no vamos a avanzar».

²⁹ «Hay que abrir la posibilidad de la gestión de centros públicos por grupos de profesores que presentan un proyecto. Y hay que garantizarles la estabilidad en ese centro mientras los objetivos que ellos hayan planteado en el proyecto se vayan cumpliendo» (Sánchez Pascuala).

³⁰ «Vale la pena recordar que el objetivo prioritario de la educación es acompañar al alumno en la construcción de su proyecto vital, clave para su condición de ciudadanía y para favorecer la búsqueda de las respuestas que nuestros jóvenes necesitan para situarse en el mundo» (Menéndez Cabrera).

II.4.3. Medidas referidas a las instituciones educativas.

1. Sería necesario que las instituciones educativas se convirtieran en auténticas «learning organizations», y por tanto no en organizaciones anárquicas que hacen lo que quieren independientemente (Tiana). Para ello, resultaría conveniente la adopción de medidas adicionales, singularmente en lo que al uso de las TICs respecta (dado que las TICs no se pueden introducir en las aulas mediante decisión unilateral de las Administraciones, según apuntó Sánchez Pascuala), como:

a) Tratar de evitar el actual exceso de reglamentación.

b) Incrementar la autonomía de los centros escolares, frente a las grandes decisiones que puedan tomar las Administraciones competentes, si bien acentuando la evaluación y la rendición de cuentas de los centros en la toma de decisiones (Lacasa Cristina).³¹

c) Evitar un salto brusco entre la escuela, la universidad, la empresa o las instituciones públicas en este campo, mediante un aumento de la inversión en TICs.

d) Incrementar la coordinación entre Administraciones, hasta ahora insuficiente (siendo a este respecto notable el ejemplo de los equipamientos informáticos), como pone de relieve la falta de un modelo uniforme en materia de uso de las TICs en la escuela.³²

e) Conforme han puesto de relieve iniciativas como el programa Educa 2.0, cuidar especialmente los aspectos relativos a la ejecución de las medidas que se adopte (para impedir que, como Garaña Corces recalcó, ordenadores que hayan podido adquirirse terminen por «quedarse en las cajas»).

f) Finalmente, abordar el riesgo de surgimiento de una «brecha digital» en función del uso de TICs por el alumnado para su formación (y no sólo como entretenimiento), en el Pacto Educativo hoy en ciernes, como uno de sus indiscutibles ejes estratégicos.

2. Es igualmente preciso crear I+D+i educativo, a efectos de que, «en cada centro, cada estudiante, tenga la mejor educación» (Ruiz Tarragó). A este fin, sería necesario adoptar un doble rango de medidas:

a) Valorar la producción intelectual, no sólo del profesor, sino también del alumno.³³

³¹ «No dar la autonomía a los centros es un error en general en la educación, pero en este caso [la introducción de los ordenadores], más [...] Tenemos en España un sistema educativo muy rígido, extremadamente rígido.» (Lacasa Cristina).

³² Como Lacasa Cristina señaló, pueden identificarse tres bloques de políticas autonómicas relativas al uso del ordenador en las aulas: a) Entrega de ordenador al estudiante (Andalucía o Extremadura). b) Uso de TICs de la mano del profesorado (Cataluña, La Rioja, Madrid, Castilla y León, entre otras; y con algo más de retraso en esta misma línea, Comunidad Valenciana o Castilla-La Mancha). c) Simple existencia de aulas informáticas.

³³ En semejante línea, se apuntó que «la función del profesor debe estar más relacionada con el objetivo de potenciar la creatividad de los alumnos, a base de crear entornos de aprendizaje en el que deben mostrarse activos. Si somos capaces de fomentar habilidades y comportamientos creativos favoreceremos la aparición de ciudadanos capaces de tomar decisiones, de reflexionar y de resolver problemas» (Menéndez Cabrera).

b) Fomentar el liderazgo educativo con capacidad de transformación, llegando incluso a crear un Instituto *ad hoc*.

3. Equipar adecuadamente los centros (bien que entendiendo con «flexibilidad» el término «adecuadamente», como destacó Tiana), asimismo con anchos de banda suficientes.³⁴

4. Conforme señalaron, con semejantes fórmulas, Tiana, Menéndez Cabrera, Adell i Segur, Lacasa Cristina y Sánchez Pascuala, sería imprescindible «reinventar» el papel de las TICs en las técnicas de enseñanza, a través de los cauces siguientes:

a) Cambiando las prácticas educativas, merced a la «traducción a las TICs» de prácticas pedagógicas habituales³⁵, la renovación de la metodología docente (introduciendo contenidos sobre uso didáctico de las TICs) o la prima al profesorado con perfil innovador.

b) Creando entornos de trabajo en equipo o en red, particularmente en la universidad. Cobra aquí virtualidad la idea de crear «escritorios virtuales relacionados», que den lugar a verdaderas redes sociales educativas, comprensivas de las propias familias (Sánchez Pascuala).

c) Explotando las llamadas «tres x» a este efecto: *Explore, express, Exchange*.

d) Enraizando la pedagogía en las TICs, incluso con bases en la neuro-psico-pedagogía, mediante el establecimiento de pautas de formación directamente aplicada, «sobre el terreno» y de prácticas de formación «sobre procesos».³⁶

e) Supervisando las programaciones de las aulas, que deben estar «intermediadas» por las TICs.

f) Implantando diversas modalidades educativas, junto a la tradicional escuela, de la mano de: redes informales, que complementen el modelo tradicional de aula; el propio puesto de trabajo; o la enseñanza en línea.

³⁴ «Donde más ordenadores hay es en los centros públicos de secundaria, tanto de FP como de bachillerato, o sea, los IES de tamaño pequeño o mediano y situados en ciudades de no demasiado tamaño. Pero los IES en cualquier caso son los mejor dotados. Luego están los centros de primaria y por fin los centros privados [...] Los centros rurales están extremadamente bien dotados para ser de primaria.»

³⁵ Se está produciendo una honda «transformación de los métodos de investigación, enseñanza y aprendizaje, que se están ampliando con innovadoras formas de pedagogía basadas en nuevos medios audiovisuales interactivos, lo que se denomina habitualmente multimedia» (Menéndez Cabrera).

³⁶ «Los mayores retos para cambiar la enseñanza están en las emociones de las personas y en sus casi inconscientes creencias, asunciones y valores. El cambio mayor está en la práctica educativa.

Necesitamos una mayor conexión entre los métodos educativos y las herramientas propias de los entornos de trabajo del siglo XXI. Vamos a necesitar unas mayores competencias en herramientas científicas, matemáticas, potenciación de la creatividad, habilidad en la fluidez en el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación, y en la adquisición de competencias claras en la capacidad de resolver conflictos complejos.

La práctica educativa debe basarse en una metodología fundamentada en la resolución de problemas colectivos a través de la interacción mediada del profesor, cuyo rol resulta estratégico e insustituible.

Y permítanme que insista en que debe realizarse en entornos de trabajo colaborativo, especialmente adecuados para enseñar cómo se debe trabajar en equipo, competencia clave para el trabajo en la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

Se trata de una manera de aprender basada en la realización de observaciones y deducciones, el desarrollo de hipótesis y la realización de experimentos, para poner a prueba las interpretaciones alternativas de la situación planteada por el profesor» (Menéndez Cabrera).

g) Alterar la evaluación tradicional de los centros, a fin de ajustarla a baremos relacionados con las TICs y propiciar la autoevaluación, tanto de profesores, como de centros.

5. Luchar contra el acoso cibernético a la juventud y la infancia.

6. Diseñar escuelas de diferente arquitectura, que favorezcan una mejor distribución de espacios y tiempos.

7. Establecer un día a la semana para efectuar visitas externas al centro educativo.³⁷

II.4.4. Medidas referidas a la industria editorial y a la industria de las comunicaciones.

1. Procurar la adaptación a las TICs del mundo editorial, mediante la extensión del libro electrónico, que incluso podría con el tiempo implicar el fin del actual libro de texto en papel; y mediante su modernización, a efectos de poder proveer recursos altamente ajustados a las específicas necesidades del sistema educativo (Sánchez Pascuala).³⁸

2. Promover la adaptación a la educación de los operadores de comunicaciones, quienes no deberían limitarse a simplemente proveer equipos y programas (si es posible, como es natural, al mejor precio), sino que debieran erigirse en verdaderos *partners* del sistema educativo (Sánchez Pascuala).

3. Conseguir que las empresas de software contribuyan a la creación de repositorios de obras docentes y científicas.

4. Velar por que los operadores de comunicaciones desarrollen auténticas autopistas de la comunicación tecnológica para que sea posible el uso de simuladores educativos y de material multimedia, que requieren una gran potencialidad de conexión.

III. EDUCACIÓN EN VALORES

Las principales reuniones de la Ponencia relativas al segundo bloque de trabajo de la misma, «educación en valores», consistieron asimismo en prestar audiencia a la serie de comparecientes reseñada al comienzo de este Informe. Fruto de ello fueron las reflexiones que seguidamente se expone.

³⁷ Una importante «crítica [que se debe hacer] a la escuela: la escuela es virtual» cuando, por el contrario, «lo que mejores estímulos provoca es la realidad. Yo creo que deberían salir, creo que un día a la semana deberían salir a buscar estímulos para luego, al volver a la escuela, poder explotarlos. Salen poquísimos» (Wagensberg).

³⁸ Según recordaron Menéndez Cabrera, Adell i Segur y Sánchez Pascuala, el mundo editorial habría estado hasta ahora demasiado concentrado en la protección de la propiedad intelectual y en la maximización de las oportunidades de negocio ofrecidas por la nueva tecnología digital. De hecho, a juicio de Garaña Corces, el sector editorial continúa pugnando por reorientar su modelo de negocio, ante los problemas de propiedad intelectual y gestión de contenidos planteados por Internet y el mundo digital en general.

Por otra parte, «los libros de texto mueven en España un mercado de cerca de 800 millones de euros anuales, y se ejecutan en quince días, a principios de curso. Gran parte de ese dinero proviene de la Administración pública, en base a compra directa, subvenciones, becas, etc.» (Adell i Segur).

III.1. LOS VALORES EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XXI

A juicio de la Ponencia, la primera cuestión que al hilo de este segundo bloque temático debía abordarse era el tratamiento general de los valores en la España de nuestro tiempo, o lo que es lo mismo, qué características presentan éstos.

Los valores son las normas de conducta que no son intereses propios, o que no son intereses en general, pero alumbran nuestra conducta. En este sentido, resulta fácil establecer una conexión con los valores contenidos en nuestra Constitución (libertad, justicia, igualdad, pluralismo, art. 1.1), y ello tanto desde un punto de vista político, como económico (Fernández Enguita; en la misma línea, Simón Rodríguez).

En función de sus particulares inquietudes, los expertos comparecientes fueron a su vez desgranando aquellos aspectos de este tema que les parecen más salientes.

Así, Domingo Moratalla destacó en particular factores como la relativización, dispersión y materialización de los valores, que a su modo de ver viene sufriendo la sociedad actual³⁹. En esta misma línea, en concreto de «ausencia de valores», se manifestó Simón Rodríguez. Usategui Basozábal señaló que la actual es «una sociedad que está más en el hacer y en el estar que en el ser.»

En este mismo contexto, la propia Usategui Basozábal subrayó la idea de una sociedad hedonista, en la que al individuo le cuesta aceptar valores que no pueda satisfacer en el momento. Así, se habría «dejado de pedir el derecho a la felicidad, para pedir el “derecho a la diversión”». Lo que sería importante, sobre todo cuando a la diversión se le quitan también referentes éticos, para pasar a ser un fin en sí misma.

Coherentemente, siendo en este sentido muy llamativo el grado de coincidencia entre comparecientes con concepciones del mundo bien diversas, Melgarejo Draper definió de esta manera las características de la conducta de los jóvenes de hoy: «son consumistas, rebeldes, piensan sólo en el presente, son independientes, egoístas, con poco sentido del deber, pero son muy leales en la amistad y con poco sentido a veces del sacrificio, pero son solidarios, trabajadores, tolerantes, generosos y maduros...»

³⁹ Domingo Moratalla concretó estas tendencias y rasgos en los siguientes:

1. Del monismo moral (un código dominante) al politeísmo moral (diversidad de códigos morales): fragmentación de proyectos morales.
2. Pluralidad (diversidad de ideales de vida) sin pluralismo social (armonización de diferentes proyectos de vida): diversidad sin armonización. Por eso Usategui Basozábal indicó que la actual no es en puridad una crisis de valores, sino «la crisis de un espacio común dentro del pluralismo.»
3. De la indignación por la injusticia al consentimiento del relativismo moral (in-diferentismo).
4. Del post-materialismo global al materialismo local: de valores postmaterialistas (autoexpresión, solidaridad, tolerancia) a valores materialistas (supervivencia, seguridad, control, autoridad).
5. Emotivismo: identificación emocional con el sujeto portador de los valores y no con la verdad de los mismos; valores asociados a figuras personales, no a los argumentos que sostienen.
6. De la concordia constitucional (cohesión) a la discordia partidista e institucional (fragmentación). Semejantemente, Usategui Basozábal resaltó la dificultad de construir una «moral social compartida» en este contexto de elevada individualización.

Domingo Moratalla insistió a su vez en dos grandes órdenes de tendencias en materia de valores sociales:

En virtud de la primera, se habría pasado del «monismo moral» (un código dominante) al politeísmo moral (diversidad de códigos morales), con la consiguiente fragmentación de proyectos morales.

Conforme a la segunda, nos hallaríamos ante una pluralidad (diversidad de ideales de vida) sin pluralismo social (armonización de diferentes proyectos de vida), en otros términos, ante diversidad sin armonización.

En síntesis, para Domingo Moratalla habríamos pasado «de la indignación por la injusticia al consentimiento del relativismo moral (in-diferentismo)».

Fernández Enguita resaltó por su parte dos principales factores de configuración de los valores sociales actuales: la globalización y la que denominó «informatización».

La globalización lo sería ante todo de las «relaciones causa-efecto», que en consecuencia no quedan ya limitadas en gran medida a escenarios nacionales o locales. Ello ha producido a su vez dos efectos básicos:

La dislocación de las comunidades locales (deslocalización), con la consiguiente multiculturalización: «Antes el mundo era multicultural, pero lo era entre comunidades y ahora lo es dentro, intra, dentro de las comunidades.⁴⁰

El salto del «demos» inclusivo (a través del Estado-nación), al «demos» excluyente, merced a los movimientos migratorios: «El excluido es el extranjero».⁴¹

La informatización genera ulteriormente para Fernández Enguita dos consecuencias principales:

Primero, la diferencia entre información, conocimiento y sabiduría, en grado creciente de sofisticación. La sociedad actual democratiza espectacularmente, masifica, abarata, hace muy accesible la información. La capacidad de manejar, procesar y explotar de manera útil la información es el conocimiento. Pues bien, «la paradoja es que cuanto más información tenemos más conocimiento necesitamos. Y este se vuelve más escaso y más jerárquico y se revaloriza.» En una palabra, «esa sociedad al fin justa en que se venía soñando, en la que ya dependeríamos cada vez menos de la clase social, la riqueza, y cada vez más del conocimiento, podría no ser esa utopía meritocrática que nos prometíamos, sino más bien ser incluso una pesadilla aristocrática.»

Segundo, la sociedad de la información implica un proceso de reflexividad individual y colectivo por el cual la sociedad misma, y la individualidad, están permanentemente puestas en cuestión, lo cual nos hace mucho más libres pero a la vez más inseguros, haciendo así más difícil el papel de las instituciones que gestionan la información y el conocimiento, particularmente la escuela (en semejante sentido se pronunció Usategui Basozábal).

Finalmente, la intervención de Simón Rodríguez estuvo íntegramente centrada en el tema de la igualdad de

⁴⁰ Como indicó Usategui Basozábal, ya a propósito de la educación, «la escuela estaba preparada para trabajar en clave monocultural; ahora el profesorado se ve obligado a gestionar una diversidad cultural sin caer en la intolerancia y sin caer también en el vacío moral y en el vacío ético.»

⁴¹ Desde una perspectiva más amplia, Usategui Basozábal precisó que la exclusión es hoy «un fantasma que amenaza a todas las clases sociales».

género o entre mujeres y hombres. Para esta autora, la Humanidad sólo es tal si se considera «en su conjunto, hombre y mujer». En esta línea, la igualdad ha de entenderse como «equivalencia entre seres humanos: «Yo como tú, tú como yo...» Para Simón, «la palabra “igualdad” está un poco desgastada y a veces muy mal utilizada, y sin embargo con el término de equivalencia lo entendemos perfectamente: igual valor a cualquier persona, por el hecho de ser hombre o mujer o por cualquier otro hecho diferencial.»

El objetivo sería el de que «se pueda llegar al “yo” (varón) quiero ser como ella (y no sólo al revés)». De hecho, para Simón Rodríguez, «las niñas todavía no se miran como “niña-mujer-ser humano”, sino como “niña-ser humano”, con este salto, ser humano pero sin pasar por el hecho de ser mujer, porque si pasas por el hecho de ser mujer, a lo mejor se te hurta en algún momento de tu vida el ser humano.»

La lucha por la igualdad habría ya dado por superada la fase de igualdad de oportunidades, estándose ahora desarrollando la fase de igualdad de trato. Simón Rodríguez ilustró muy expresivamente esta idea con la siguiente frase: «Con frecuencia se nos pregunta hasta dónde vamos a llegar. Y contestamos, pues hasta la mitad...».

De hecho, se ha roto ese maleficio de la falta de cualificación y de la peor formación de las españolas. Y sin embargo, persisten las desigualdades sociales: «Para una mujer, es preciso trabajar hasta el 22 de febrero de un determinado año para ganar lo mismo que un hombre gana hasta el 31 de diciembre; en tanto que las chicas con alta cualificación o con estudios prolongados tardan de media dos años más que sus compañeros varones en encontrar un empleo adecuado a lo que han estudiado» (Simón Rodríguez).

Finalmente, y entre otras cosas, el propio lenguaje tendría que pasar por una enorme reforma, porque proviene de épocas de sexismo y de desigualdad. «Las mujeres estamos como sombra de lo humano tras el masculino, algunas veces estamos y otras veces no estamos» (Simón Rodríguez).

III.2. VALORES Y EDUCACIÓN

La segunda cuestión consistía en examinar el reflejo de los valores y sus características en el universo educativo.

III.2.1. Valores, familia, escuela, sociedad.

Un primer gran bloque de intervenciones trató de centrar el contexto general del tema de los valores en la educación.

Domingo Moratalla aportó al efecto la concreción de la siguiente serie de factores:

- La «carencia de proyecto moral compartido como pueblo», que redundaba en «la imposibilidad de horizonte común».

- La «fagocitación de la moral pública (concordia social) por la moral política (discordia partidista institucionalizada).

- El «incremento de la desconfianza entre los ciudadanos y la fragmentación del capital social (vulnerabilidad de redes sociales)». Ello provocaría la «aparición de un individualismo defensivo», y la «desaparición de mores

y valores sociales en detrimento del derecho positivo como única garantía de seguridad individual.»

- La «disonancia y discordancia entre los valores escritos (legitimación de políticas educativas públicas) y los valores sociales vividos (realización de proyectos de vida)».

- Y «la desafección personal y cívica ante proyectos de agentes políticos (partidos, sindicatos)».

Al hilo de todo ello, Del Valle Loroño afirmó que «ser adolescente hoy es muy difícil, y que los alumnos agradecen especialmente cuando las experiencias educativas en el aula están orientadas a darles criterios para la reflexión, referentes que les permitan avanzar».

Por su parte, López Rupérez señaló que para él los problemas que tiene el alumnado son la falta de entusiasmo (especialmente en matemáticas, y concretamente respecto de la OCDE y de Finlandia como país líder), que no son cooperativos, que no valoran el rendimiento y que no se esfuerzan. A su juicio, existe por eso una preocupación general de la sociedad sobre el rendimiento educativo, acentuada por la crisis económica. Al fin y al cabo, «la importancia de los valores es evidente para todos», en especial si los mismos se concretan en «voluntad, esfuerzo, excelencia o responsabilidad». Siempre según López Rupérez, el «qué» estaría claro, siendo pues preciso «pasar del qué al cómo», se trataría en este aspecto del «desafío inicial».

En esta misma línea concerniente al valor del esfuerzo, subrayó Fernández Enguita que, aunque hablamos siempre de «un sistema educativo», en realidad tenemos dos, y dos tradiciones: La escuela primaria, con una educación igual para todos; y una tradición meritocrática, que es la de la escuela secundaria. A su juicio, «las hemos juntado pero nos queda mucho por hacer.»

De hecho, para López Rupérez, los valores del esfuerzo y de la exigencia y la perseverancia constituyen formas asumidas por toda la sociedad, no solamente para promover el progreso personal, sino también para contribuir al avance social, se trataría de «obligaciones morales». ⁴² En este propio sentido, López Rupérez afirmó que los valores en la escuela son una auténtica necesidad para mejorar, siendo asimismo preciso transmitir la convicción de que «quien quiere, puede». Todo ello lo ilustró con la atinada frase de Santiago Ramón y Cajal, «todo hombre puede, si quiere, ser escultor de su propio cerebro.» Al hilo de lo anterior, habló también de la excelencia, sobre la cual dijo que «puede y debe enseñarse»; de hecho, como Aristóteles escribió en su *Ética a Nicómaco*, «somos lo que repetidamente hacemos», es decir, «la excelencia no es un acto, es un hábito.» ⁴³ Usategui Basozábal situó estos problemas en

⁴² Estudios de comparación entre el rendimiento de los sistemas educativos de China, Japón y Estados Unidos ponen de manifiesto que es la diferencia en materia de valores, como el del esfuerzo, uno de los factores que explica las diferencias en cuanto al grado de éxito de sus respectivos sistemas educativos (López Rupérez).

⁴³ Por cierto que Domingo Moratalla amplió esta idea al hilo de lo universitario y lo no universitario, de esta manera retomando la convicción de que la educación en valores exige continuidad en el sistema.

el contexto de la pérdida de consenso entre las diferentes instancias socializadoras (escuela, familia, medios de comunicación, grupos de iguales), que no sólo se traduce en «soledad del profesorado», sino también en el hecho de que «algunos valores que la escuela transmite se han convertido en contravalores en el plano social».⁴⁴

También Del Valle Loroño se pronunció en ese sentido y añadió la incógnita de quién elige los valores («en qué valores se educa en un centro o en qué valores educamos comunitaria o socialmente»). Y puesto que alguien tiene que elegir, es evidente la necesidad de consensuar. Posteriormente en su discurso señaló la oportunidad de que la escuela eduque en valores, si bien evitando el adoctrinamiento. La misma experta resaltó el problema de que un determinado profesor pueda educar en valores y llegar a ser un ejemplo, mientras su centro no participa de una visión integrada y articulada al respecto, lo que da lugar a prácticas dispersas, a un «particularismo moral» puramente voluntarista, que recae exclusivamente en manos de la iniciativa del profesor.

Según Usategui Basozábal, y pese a que le cuesta comprender el valor del esfuerzo, el alumnado pide formación en valores y formación ética. De hecho, a su juicio, «el profesorado más valorado es el capaz de tener una capacidad instructiva importante pero también un contenido ético, que oriente al alumnado en la construcción de su identidad, seguridad y autoestima, de su autonomía y responsabilidad, en la solución de sus problemas». Si bien, como Del Valle Loroño afirmó, no se «oye» suficientemente a los alumnos, en concreto acerca de los valores que el profesorado proclama, de lo que se trabaja en el aula.⁴⁵

⁴⁴ Si bien no es notorio a primera vista, estos problemas se relacionan intensamente con otro puesto de relieve por Fernández Enguita, cual es el de «la sobreabundancia de información», propio del impacto social de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), y «que convierte en escaso el conocimiento», pudiéndose decir lo mismo de la atención: «la información consume atención.» Ello genera para este experto un choque casi inevitable entre la nueva «reflexividad individual» propiciada por la sociedad de la información y el formalismo burocrático en la escuela (esa «Escuela-fábrica» creada en los tiempos de la Revolución Industrial). Al tiempo, «la sociedad de la información crea nuevas formas de socialidad, que tienden al conflicto con la institución escolar» (Fernández Enguita). Para Usategui Basozábal, esta situación provoca una crisis de legitimidad para la escuela como transmisora de valores, especialmente en secundaria.

⁴⁵ La misma Del Valle Loroño reconoció que «a veces no se trabaja como el profesorado pretende.» [...] Los proyectos curriculares, [...] lo que se lleva programado al aula no siempre alcanza o llega a ser asimilado y a ser interiorizado, vivido, reflexionado por el alumno. Reconoció igualmente que «hay problemas de método», que puede llegar a ser «aburrido».

En tanto que Fernández Enguita hizo especial hincapié en los «derechos reconocidos a los alumnos», a través de los que llamó «pequeños escenarios de democracia a través de la LOE y los consejos escolares», y que en su opinión habrían resultado ser «un fiasco». En realidad, se habrían revelado como escenarios de «pseudo-democracia, porque no comprendimos en su momento que un mecanismo democrático, formalmente democrático como un consejo, etcétera, no puede serlo si una mayoría actúa como un bloque, es decir, si hay corporativismo, el del profesorado, que en su seno tiene mayoría.» En este mismo contexto denunció la existencia de «zonas oscuras de arbitrariedad», como demostraría el reciente episodio acaecido respecto del hijab de la escolar Najwa Malha en Pozuelo de Alarcón (Madrid). Fernández Enguita manifestó que, con esos instrumentos participativos, «los alumnos no aprenden a practicar la democracia», tratándose la experiencia de «una especie de aprendizaje negativo a la participación: “Si esto es la democracia, no vale tanto como prometían”...». Del Valle Loroño insistió en estas ideas al destacar la carencia de educación para la paz en las escuelas.

En paralelo a todo ello, la propia Del Valle Loroño dejó bien claro que a este respecto existen dos concepciones sobre el papel de la escuela que hoy están plenamente vigentes y que son el punto de partida para establecer la función que debe desempeñar:

— Una concepción de ésta como «escuela proactiva en la transmisión de valores, que la hace responsable en la construcción ética del sujeto, y que asume la responsabilidad de educar en valores junto con otras instancias socializadoras, no sola».

— Frente a la que llamó «escuela subsidiaria, la cual tiene su competencia, que es instruir fundamentalmente».⁴⁶

Para Fernández Enguita sería muy claro que esta segunda concepción es hoy dominante, lo que dio a entender al afirmar textualmente que hay «una quiebra del papel ejemplar del educador; es decir, que tenemos cada vez menos educadores y más enseñantes, cuando es evidente que no debiera ser así».

En estrecha conexión con cuanto se viene exponiendo se halla el problema de la autoridad en la escuela, que en opinión de Fernández Enguita es «el de la función adulta o control difuso que el profesorado debe ostentar en ella». A este respecto, resaltó dos problemas:

— Por un lado, el que denominó «minimalismo estatutario» por parte de los docentes, es decir, «hacer lo que pone en el estatuto, y nada más, en particular a propósito de la jornada laboral».

— Por otro, el hecho de que «los conflictos no están en las aulas, sino en los pasillos, en los recreos, en los comedores, en las excursiones, en todo ese espacio de nadie del que nos hemos ido retirando progresivamente.» En este mismo sentido se pronunció Del Valle Loroño. Mientras que a ello se refirió Simón Rodríguez con la expresión «currículo oculto», que definió como «aquello que se aprende aunque no se enseñe, que se aprende en los patios, en los pasillos, en las relaciones, bajo manga». De ahí que en ocasiones muchos estudiantes hagan el contraliderazgo: «si no puedo ser el mejor, voy a ser el peor». En sus mismas palabras, «el sistema escolar viene deseducado de la calle», con los previsibles resultados de fracaso escolar y violencia escolar.

A raíz de ello, volviendo a Fernández Enguita, se ha «liquidado la autoridad del director: no hay nadie que pueda decirle a un profesor ‘vigíleme ese recreo’». En línea comparable se manifestaron López Rupérez y Del Valle Loroño. Pese a lo dicho, Melgarejo Draper subrayó que, en países como Finlandia, existe un enorme apoyo de la familia al profesorado, mientras que en España «lo que nos encontramos muchas veces es que a los profesores las familias nos tiran encima toda la responsabilidad.»

⁴⁶ Y evidentemente educar en valores está muy bien, y no es que no se le pida desde este otro sector a la escuela educar en valores. Lo que sucede es que se marcan muy bien los territorios, surgiendo así los «límites educadores de la escuela» y los «límites educadores de la familia» (Del Valle Loroño).

En relación con todos estos asuntos, Usategui Basozábal destacó el papel educativo de las familias, que por su parte, verían la escuela como un ente útil, con una doble competencia, instructiva y educadora. En cuanto a la primera, las familias expresan cierto miedo al pluralismo y a la inclusividad, de ahí que «con frecuencia hagan estrategias para encontrar lugares más homogéneos»; en este ámbito, manifiestan también cierto miedo al fracaso. En cuanto a la competencia educadora, los estudios corroboran el diagnóstico que al respecto tiene el profesorado, en el sentido de la debilidad educativa de la familia y de la delegación de funciones propias en la escuela. Eso sí, la familia nunca sería la culpable a su propio parecer...

Al mismo tiempo que esto ocurre, según Del Valle Loroño, y sin embargo, «las familias temen, están viviendo el riesgo en la calle», de ahí que a través de la educación en valores, pidan «se les ayude a no tener hijos conflictivos (“que mi hijo no sea un acosador”), hasta el punto de casi preocuparles más que su hijo sea un acosador que el que sea un acosado».

III.2.2. La igualdad en la escuela.

Dos fueron las principales dimensiones del valor igualdad que los expertos expusieron: una de ellas, la socio-económica; la otra, la de igualdad de género o entre mujeres y hombres.

Fernández Enguita se refirió a la primera, resaltando lo que a su parecer constituye un peligro: el hecho de que las escuelas sean «iguales, pero algunas más iguales que otras», con el consiguiente «riesgo de segmentación».

Mientras que la segunda constituyó sin duda el núcleo de la intervención de Simón Rodríguez. Para esta compa-reciente, «pese a algunos planes de estudio y pese a que existen ya muchas asignaturas sobre mujer e igualdad, no hay prácticamente nada que permita al alumnado aprender sobre la obra humana de las mujeres⁴⁷, en su doble vertiente de obra reproductiva (de la que apenas se estudia nada) y de obra productiva o creativa, que correría en paralelo a la que los hombres han realizado a lo largo de las sociedades y de la historia».

Por otra parte, al darse el salto generalizado a la coeducación en los ochenta, se prescindió de incluir en los currículos las tradicionales «labores femeninas», por lo que las niñas dejaron desde entonces de cursarlas, sin que paralelamente se establecieran tampoco para los niños, con la consiguiente carencia formativa con vistas a la autonomía personal (Simón Rodríguez).

III.2.3. El currículo de la educación en valores.

A este respecto, Domingo Moratalla comenzó por indicar que en su opinión «hay dos usos posibles de la transversalidad» para llevar a efecto dicha educación:

— «La disolución de la educación en valores en todas las áreas del conocimiento, de la gestión y de la

administración educativa; lo que lleva a la funcionalización y la simplificación de una teoría de los valores en valores instrumentales.»

— Y «la jerarquización de los valores como horizonte ético con capacidad para inspirar el conocimiento, la gestión y la administración.»

Siempre según Domingo Moratalla, hasta ahora se habría planteado la transversalidad según el primer uso, con estas consecuencias:

— «La desaparición de una reflexión seria, crítica, filosófica y fundamentada de los valores». La necesidad de recuperar una materia como «Vida Moral y Reflexión ética» surgió de la crisis experimentada en la aplicación de la educación en valores con la LOGSE.

— La confusión entre valores superiores (libertad, justicia, igualdad, pluralismo), valores comunes (buenos modales, independencia, obediencia, tolerancia, etc.), buenas prácticas (responsabilidad, profesionalidad, excelencia, etc.) e ideales organizativos (eficiencia, sostenibilidad, viabilidad).

— La pseudo-moralización de las prácticas educativas, dotando todas las actividades educativas de ‘pedigree’ axiológico-moral.

— La aparición de dos tipos de curriculum: el curriculum explícito de los centros (que se prepara para los inspectores) y el curriculum oculto (los resultados reales que se transmiten implícitamente).

Para Del Valle Loroño, en este mismo orden de consideraciones, la transversalidad habría sido insuficiente. A su juicio, además, «la vivencia ayuda a la interiorización y aquí hay un gran desfase entre los niveles discursivo y operativo». La misma autora dijo también que hay «coincidencia general» en que «la educación en valores es dispersa», y en que «no hay un tratamiento sistemático»: estaríamos en este sentido «en un impasse».

Finalmente, y de nuevo en opinión de Domingo Moratalla, «contamos con un gran desarrollo de trabajos e investigaciones didácticas sobre el tema de la educación en valores». Eso sí, «en las revistas de pedagogía y entre los expertos en teoría de la educación habrían pesado más los valores que las virtudes, el carácter o la idea de una comunidad justa». Para este mismo experto, se habría producido a la vez «un olvido de la propia tradición de educación moral, con dos rupturas importantes»:

La «ruptura con la tradición de Ortega y Gasset que planteaba la necesidad de una Estimativa⁴⁸. No sólo habría desaparecido Ortega en los estudios de Filosofía de Bachillerato sino que las escasas alusiones a los valores en los

⁴⁷ En este sentido, señaló Del Valle Loroño que «la coeducación es uno de los valores críticos también, que no se acaba de interiorizar, que no se acaba de trabajar, que no se acaba de vivir. La igualdad de género no se acaba de percibir [...] incluso en el discurso del alumnado es también evidente.»

⁴⁸ J. Ortega y Gasset (1923, vol III OC). Domingo Moratalla anotó que esta es una tradición cuyas raíces pueden rastrearse en la reforma de las letras que propone Francisco de Quevedo). De hecho, el diálogo de Ortega y Gasset con Max Scheler en su trabajo «Hacia una estimativa» ha sido muy importante en la fundamentación filosófica de la educación en valores.

libros de Ética, Filosofía y Ciudadanía olvidan esta Estimativa moral.»⁴⁹

La «desaparición de la distinción entre valores superiores y valores comunes. Las sucesivas reformas educativas se han olvidado de la expresión ‘valores superiores’ que aparece en la Constitución Española. La educación en valores se ha traducido en la educación en valores comunes, socialmente vigentes, con independencia de cualquier jerarquización. Las tendencias hacia el pragmatismo educativo, el relativismo moral y el positivismo jurídico en materia de moral pública están relacionados con esta desaparición del horizonte de valores superiores.»⁵⁰

III.2.4. La formación del profesorado.

Respecto de la formación del profesorado en materia de educación en valores, Domingo Moratalla recordó que «el sistema actual está excesivamente condicionado por la fragmentación (administración-universidad, pública-concertada-privada), la sindicalización, la técnica pedagógica (“pedagogitis”), la experimentación psicológica (psicopedagogía) y las presiones administrativas: “falta profesionalidad en todos los agentes implicados, como si la responsabilidad siempre fuera de otros”».

Con todo, Melgarejo Draper matizó muy detalladamente esta idea, al señalar que «nuestros maestros de secundaria tienen un nivel técnico muy bueno y les ha faltado la parte pedagógica»; en tanto que «los maestros de primaria tienen un nivel muy bueno pedagógico y tal vez les falta más del tema del nivel».

De nuevo según Domingo Moratalla, la formación del profesorado es un asunto «demasiado serio para dejarlo en manos de las universidades, las facultades de pedagogía y los técnicos en psico-pedagogía». Estas instituciones serían necesarias, pero asimismo insuficientes. Además, la formación del profesorado «no es homogénea y cada Comunidad Autónoma o servicio de inspección tiene un programa diferente: ‘cuando las evaluaciones son europeas y globales, los criterios son autonómicos’».⁵¹

Por último, este mismo experto indicó que «la formación del profesorado requiere tiempo y en la actualidad no se les da a quienes han accedido a la docencia». Hay una formación previa para el acceso que, a su juicio, estaría «mal planteada: ahora se plantea como un nuevo Master

de acceso a la docencia en secundaria, desplazando al anterior CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica)»; no obstante, «los dos años de especialización pedagógica previstos en dicho Master son excesivos y desaniman a quienes hayan estudiado vocacionadamente un área de conocimiento. Lo están organizando las universidades y las cuotas de poder de los departamentos-facultades se están proyectando en la gestión de este master. Falta una idea clara de en qué se tiene que formar el profesorado de cada materia» (Domingo Moratalla).

III.3. PROPUESTAS DE REFORMA

Sobre las bases teóricas anteriormente expuestas, los expertos sugirieron las vías de reforma que a continuación se explica, comenzando por sus principios y siguiendo con las medidas.

III.3.1. Principios de posibles reformas.

Ante todo, como precisó Melgarejo Draper, es imprescindible «establecer la infancia como una absoluta prioridad estratégica, como el tesoro fundamental de un país». Esto es a su juicio de mayor relevancia que el mero hecho de disponer de «más inversión, más profesores, o más horas de impartición de clases.»

Domingo Moratalla, por su parte, propugnó la necesidad de valores para una «formación integral», entendiendo por tal «un crecimiento armónico, una formación plena, en cuerpo y alma, por dentro y por fuera, con inmanencia y transcendencia; no sólo en lo técnico sino en lo humanístico, no sólo en las ciencias sino en las letras, en lo local y en lo universal.»⁵²

En tanto que Fernández Enguita optó por enmarcar el grueso de su mensaje a propósito de estos temas en los principios que deben servir a la escuela para hacer frente al gran reto de la globalización. Concretamente se trataba de éstos, ocasionalmente apuntalados por otros de los expertos comparecientes:

— La escuela ha de «crear comunidad moral en el marco de la comunidad política» (Fernández Enguita). Para Del Valle Loroño, es a este respecto esencial asegurar la «fortaleza del mensaje, el de que en la escuela es muy importante trabajar en valores». Para esta experta, es igualmente capital «distinguir el adoctrinamiento de la educación en valores. En el discurso de los docentes hay una especie de prejuicio a educar, de miedo a educar, no se atreve el docente a entrar en los valores». En semejante línea, López Rupérez aludió a la relevancia del liderazgo del profesor: «Si uno tiene expectativas elevadas respecto de un chico, lo va a ayudar para que las expectativas se cumplan. Y si tiene unas expectativas negativas respecto de un chico, lo va a dejar abandonado en la cuneta.»

⁴⁹ Según Domingo Moratalla, estos planteamientos fueron importantes en la filosofía moral y política que inspiró los programas educativos de la España republicana (J. Gaos, J. Xirau, E. Nicol, J. Recasens, M. Zambrano, etc.) y post-republicana (Lain Entralgo, Ruiz Jiménez, Giménez Fernández, etc.).

⁵⁰ Por ejemplo, el preámbulo y desarrollo de la LOE destierra la alusión a valores superiores, cfr. BOE 4.05.06, p. 17163. Y esto lleva a no tener claro qué se entiende por Educación para la ciudadanía, que en esta ley aparece como:

- Espacio de reflexión, análisis y estudio
- Materia nueva
- Uno de los fines del sistema (Domingo Moratalla).

⁵¹ Domingo Moratalla insistió especialmente en esta idea. A su juicio, la valoración de las actividades de formación es muy diferente y arbitraria, depende de la CCAA, del servicio de inspección y de criterios administrativos. «Está mejor valorado tener un Grado Superior de valenciano o catalán que tener una tesis doctoral, un premio de investigación o un reconocimiento en la propia área de conocimiento.»

⁵² En este sentido, la distinción entre «educación universitaria» y «educación no universitaria» sólo puede tener «un carácter administrativo, social y axiológicamente es empobrecedora. Debemos entender el sistema educativo de manera unitaria y no fragmentar los análisis en ‘universitario’ y ‘no-universitario’. La educación en valores exige continuidad en el sistema» (Domingo Moratalla).

— La escuela debe «mantener la cohesión social frente a los procesos de dislocación» (Fernández Enguita; en el mismo sentido, Usategui Basozábal). Al socaire de esta idea, para Del Valle Loroño es esencial la formación de personas emocionalmente estables, siendo pues muy importante que la escuela trabaje las emociones y los afectos (Melgarejo Draper coincide en este aspecto).

La escuela ha de «reconstruir ciudadanía». En otras palabras, las escuelas deben erigirse en «pequeños microcosmos, pequeños Estados de Derecho, y no guetos ni burbujas. Se trata de aprender a vivir con la gente a la que no queremos, por más que convivamos con ellos, y que son los demás ciudadanos, a quienes hemos de respetar». De aquí la relevancia de que «los centros sean una mezcla de clases, etnias, creencias, religiones...» y de «que sean laicos, no ateos, sino laicos. Es decir, que se ocupen de lo común; Y luego la gente particularmente que se ocupe de lo que quiera» (Fernández Enguita).

Aquí reside para este autor la importancia de la distinción entre educación e instrucción, pues «se educa a través del propósito específico de anticipar el mundo adulto, de la autonomía moral, de la participación. Ese logro ha de ser fruto de la experimentación cotidiana» (Fernández Enguita). Y por eso, como preconizó Simón Rodríguez, «sería interesante hacer emerger el llamado ‘currículo oculto’, para poderlo reeducar».

— A resultados de ello, y en materia de participación escolar, habría que «pasar a una estructura más contractual, es decir, que no se pueda hacer nada sin el acuerdo de la otra parte, en otros términos, hay que aprender a cooperar» (Fernández Enguita).

— A partir de aquí, los demás principios se agrupan alrededor del valor igualdad, de nuevo en el doble sentido antes indicado.

Acerca de su vertiente socio-económica, Fernández Enguita recordó que «la escuela obligatoria debe ser igual para todos, sea privada o sea pública, y que no deberíamos tener una segmentación que sea a la vez una jerarquización.» Dicho esto, el mismo experto anotó también la necesidad de asumir que la escuela privada, en no menor medida que la pública, «está para quedarse».⁵³

Y respecto de la vertiente de igualdad entre mujeres y hombres o de género, Simón Rodríguez primó dos principios: Uno de ellos, la introducción del «elemento humano femenino» en todas las facetas educativas, en forma de «relación de reciprocidad entre sexos, aunque no de identidad... (‘mirarse como iguales’)», consistiendo todo ello en «dispensar el mismo trato a chicas que a chicos, como una necesidad de justicia (que el mismo profesorado percibe), porque no es justo que las chicas y los chicos estén en la misma escuela con las mismas oportunidades pero

no tengan exactamente el mismo tratamiento.» Y el otro, la necesidad de evitar la violencia entre mujeres y hombres: como expresivamente proclamó Simón, conviene que «empecemos a hacerles ver a los chicos que en la vida van a tener más ocasión de cuidar que de guerrear». Melgarejo Draper, por su parte, añadió el principio de la conciliación de la vida laboral y familiar: «Tiempo es lo que falta a las familias para enseñar valores, pues es necesario mucho».⁵⁴

III.3.2. Medidas.

Las medidas propuestas por los distintos comparecientes pueden clasificarse con arreglo a las siguientes rúbricas:

a) En primer lugar, medidas de índole general. Fueron fundamentalmente detalladas por Domingo Moratalla, quien las concretó en dos:

— «Una intervención coordinada y diferenciada de varios agentes de socialización moral:

- o La familia.
- o La escuela (en todos sus niveles) y los maestros (en todas sus categorías).
- o La sociedad civil.
- o Las administraciones públicas.
- o Los medios de comunicación.

— Un orden jurídico estable que permita proyectar, programar, evaluar y corregir la pluralidad de estrategias educativas existentes en una sociedad abierta.»

López Rupérez optó por destacar el ángulo metodológico, al apuntar que, «a la hora de definir políticas educativas que nos permitan avanzar, hemos de poner el acento en aquel conjunto de factores cuyo nivel de impacto es máximo; y hacerlo sobre la base de la «evidencia empírica.»

Y para Simón Rodríguez, sería en esta línea preciso aplicar la regla de «las tres pes»: «prioridad, presupuesto y personal preparado».

b) En segundo lugar, se desgranaron medidas en materia de profesorado, muy especialmente relativas a su formación. Así, Domingo Moratalla propugnó «un cuerpo estable y nacional de inspectores, maestros y profesores que conocen bien sus tradiciones filosóficas, culturales y pedagógicas; vocacionados, eficaces, con conciencia de profesionales excelentes y que puedan desarrollar con ilusión una carrera profesional.»⁵⁵ Del Valle Loroño insistió

⁵³ Al hilo de estos aspectos, puede recordarse con López Rupérez (quien citó al efecto como respaldo a la UNESCO, en su informe *Una educación para todos*, 2006), que «no todas las metodologías son igual de válidas para todos los alumnos, resultando el constructivismo más útil en entornos sociales acomodados, mientras que el estructuralismo lo es en cambio en entornos más desfavorecidos.»

⁵⁴ Como indicó López Rupérez, «las familias tienen dificultades en orientar la educación de sus hijos». Para ilustrar esta afirmación, este experto citó al profesor Gerardo Meil, especialista en sociología de la familia, de la Universidad Autónoma de Madrid, autor de la investigación «Padres e hijos en la España actual»: en ella se documenta que «casi el 50 por ciento de las familias se declaraban impotentes para competir con otros agentes socializadores, como la asociación entre iguales, los medios de comunicación, etcétera, pues le ganaban la partida, sencillamente.»

⁵⁵ En convergente argumentación, Usategui Basozábal destacó que los docentes «no se ven realmente como lo que son, a diferencia de un matemático o un historiador».

aquí en la oportunidad de «fomentar la estabilidad de las plantillas docentes», a fin de potenciar la involucración del profesorado en su centro. Y en estas mismas ideas insistió Melgarejo Draper, al afirmar por ejemplo la necesidad de motivar al profesorado, de hacer que «se sienta reconfortado» por los poderes públicos, también el Parlamento; y ello «no sólo respecto de los profesores públicos, sino de todos; es esencial un reconocimiento a la figura del maestro.»

López Rupérez defendió en este contexto con contundencia la regulación por ley de la autoridad del profesor, en su calidad de "variable crítica por excelencia", por tres razones:

- «La baja moral del profesorado en la actualidad».
- La existencia de un «clima escolar desordenado»: España se encuentra 20 puntos por debajo de Finlandia o Suecia (13 en relación con la media de la OCDE) en materia de respeto al profesor.
- «La pedagogía social que toda ley conlleva.»

En lo que hace a la formación del profesorado, Fernández Enguita, López Rupérez o Melgarejo Draper comenzaron resaltando la necesidad de fortalecerla.

Para Domingo Moratalla, hace falta «un programa nacional serio y riguroso que estimule la vocación educativa y las buenas prácticas»; coherentemente con ello, Fernández Enguita propuso «exigir menos teoría y menos aprendizaje en la primera oposición y más valoración». Siguiendo nuevamente a Domingo Moratalla, «la especialización pedagógica previa y anterior al acceso a la docencia debería ser breve y estar integrada como materia optativa en los programas universitarios; un estudiante de los últimos años debería tener la posibilidad de adquirir ciertos conocimientos pedagógicos básicos.»

Para Melgarejo Draper, esa formación inicial del profesorado debiera basarse en dos aspectos: trabajo individual y trabajo en valores: a su juicio, «el profesorado de la Facultad de Educación debe incidir en lo que se ha de transmitir, pero no sólo en los conocimientos, sino en el porqué, el cómo, en esos valores; y concretamente, en la competencia social, humana, empática y emocional...», en «saber responder ante situaciones que se van a encontrar.» El propio experto señaló también la conveniencia de acercar la escuela a la Universidad, evitando la improvisación con los alumnos en prácticas.

Melgarejo Draper insistió igualmente en la oportunidad de la formación permanente ligada a una evaluación continua (en la misma línea, Domingo Moratalla y Simón Rodríguez)⁵⁶; siendo esenciales en el currículo tres elementos: el dominio digital; la implicación social (por ejemplo, premiando el voluntariado); y la formación científica. Mientras que Simón Rodríguez reivindicó que «en la formación inicial y permanente del profesorado se

incluya la educación, así como la coeducación o la coeducación para la igualdad».

Fernández Enguita propuso «poner en red —que no seleccionar— las buenas prácticas», pues a su juicio «no podemos seguir tratando igual durante años, quinquenios y siglos a los profesores que lo hacen bien y que lo hacen mal; el papel de las Administraciones es reconocer las buenas prácticas y recompensarlas» (en línea semejante, López Rupérez).⁵⁷ Para concretar estos fines, Fernández Enguita sugirió «estrategias agresivas de ‘más por más’, más prestaciones al profesorado, a cambio de más exigencia».

En tanto que para López Rupérez serían buenos propósitos el «que en las escuelas, los profesores fueran más exigentes, que hubiera más orden, deberían esforzarse en crear un buen clima de trabajo y en que los profesores apoyasen a los alumnos con más afecto.» En sus mismas palabras, «mano de hierro en guante de seda».

Finalmente, Domingo Moratalla propuso equiparar el valor de las publicaciones, la estancia en centros extranjeros o el trabajo en centros que no sean administrativos públicos, poniendo fin a su actual «penalización», en especial si se tiene en cuenta que en ocasiones, los profesores pueden llegar a ser los mismos en uno u otro centro.

c) En tercer lugar, se aportaron medidas concernientes a los centros educativos. Concretamente lo hizo Melgarejo Draper, quien propuso:

- «Aumentar su autonomía.
- Elevar el número de doctores, en aras de la calidad.
- Implantar políticas de innovación.
- Garantizar una mayor transparencia en los costes.
- Asegurar una financiación suficiente de la escuela concertada.»

d) Otras medidas sugeridas fueron las siguientes:

- La sistematización específica de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Lo hizo Fernández Enguita, con el argumento de que «cuando algo llega a ser lo bastante complejo tiene que ser aprendido específicamente.»

- La inclusión de las mujeres en los planes de estudio y en los textos (Simón Rodríguez). Concretamente, esta compareciente propuso incluir en los currículos las tradicionales «labores femeninas», en forma de «habilidades para la autonomía personal», de modo que puedan ser cursadas en plena igualdad por niños y por niñas.

- Hacer las bibliotecas públicas generales más accesibles, eliminando barreras burocráticas, y promoviendo (Melgarejo Draper).

- En materia de lenguas cooficiales y extranjeras, el propio Melgarejo Draper preconizó la oportunidad de:

- o Subtitular las versiones originales de películas y dibujos animados, evitando su doblaje.

⁵⁶ Como indicó Domingo Moratalla, «los profesores de secundaria que consiguen participar en un curso de especialización lo tienen que hacer ‘a pesar de’ las trabas y requisitos administrativos. La gestión de los horarios convierte en héroes a quienes desean formarse, deben sacrificar el tiempo de su familia y el tiempo de sus alumnos.»

⁵⁷ En términos relacionados con lo expuesto, Del Valle Loroño afirmó que tenemos «valores críticos». Y son «críticos» porque «es difícil transmitirlos, es difícil concretarlos, porque los profesores no se atreven, porque los omiten, los evitan».

- o Aumentar los puntos en selectividad al alumnado que domine lenguas extranjeras.
- o Además, en su opinión, los ciudadanos «tienen que dominar muy bien el castellano y también las otras lenguas del Estado, todas».

III.4. BUENAS PRÁCTICAS

Para concluir, las que en opinión de los comparecientes constituyen buenas prácticas en materia de educación en valores. Se exponen en tres grandes bloques, comenzando por las nacionales, seguidas por las de ámbito internacional. Capítulo aparte merece el modelo finlandés, dado su liderazgo mundial, que a su vez motivó la gran importancia que en su exposición le confirió uno de los comparecientes, Melgarejo Draper.

III.4.1. Experiencias nacionales.

Se comienza por Domingo Moratalla, quien arguyendo desconocer los detalles de las programaciones actuales, optó por sugerir líneas de trabajo que a su juicio pueden promover buenas prácticas. Se trata de las siguientes:

- El establecimiento de una Ética profesional del docente.
- La promoción de códigos deontológicos y catálogos de buenas prácticas.
- Iniciativas de trabajo interdisciplinar.
- Iniciativas de conciliación de vida familiar y laboral.
- Iniciativas de intercambio internacional.
- Iniciativas de unificación administrativa y funcional.
- Iniciativas de flexibilización de horarios.
- Optimización de los recursos educativos de los centros educativos.
- Estimulación de investigación educativa y valoración de los trabajos de investigación educativa en la promoción docente.
- Programas intergeneracionales entre docentes de varias generaciones de las mismas materias o áreas.

Del Valle Loroño expuso iniciativas para trabajar aspectos educativos de la emoción, de la identidad social, de la autoestima: entre otras, las de Amara Berri, el Modelo de Pentacidad de Begoña Salas o la Red de Comunidades de Aprendizaje.

López Rupérez resaltó el modelo educativo de la Comunidad de Madrid, como ejemplo sistemático, que encuentra sus bases simultáneamente en la eficacia y en los valores. Su marco conceptual se ancla en la Filosofía aplicada, siendo sistémico su marco metodológico. Se estudia los entornos básicos de socialización del alumnado (aula, familia y escuela), así como sus interrelaciones, siéndole consciente de la necesidad de

establecer una cooperación entre ellos, dada su recíproca interactividad.⁵⁸

Simón Rodríguez aludió en este capítulo al Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (2005), de la Junta de Andalucía, que por ejemplo garantiza la presencia de las mujeres en las actividades culturales.

III.4.2. Experiencias internacionales.

Fueron expuestas por López Rupérez, quien se refirió a las siguientes:

- El Banco de experiencias educativas en educación en valores de la Organización de Estados Iberoamericanos.
- El programa de educación infantil estadounidense Perry Preschool Program, que se puso en marcha en los años sesenta. Tuvo un gran impacto en la reducción de la criminalidad y de los embarazos juveniles, así como en materia de acceso al empleo y a la vivienda.
- Las llamadas Escuelas Eficaces, caracterizadas por su capacidad de compensar la influencia del factor socioeconómico y de obtener buenos resultados incluso en medios socialmente desfavorecidos. Los rasgos que destacó este autor a propósito del funcionamiento de estas escuelas son:
 - o Normas y fines comunes, de naturaleza positiva.
 - o Exaltación del buen rendimiento.
 - o Clima ordenado: reconocimiento, disciplina y confianza.
 - o Implicación activa y responsable de los alumnos.

— Las denominadas Escuelas Aceleradas, asimismo en los EE.UU. Promovidas por el doctor Lewin de la Universidad de Harvard, y financiadas por la Fundación Ford, se basan en la idea de tratar a los alumnos de entornos socialmente desfavorecidos de un modo similar a los de los alumnos de entornos acomodados, habiendo obtenido con ello excelentes resultados y habiéndose de este modo logrado una compensación efectiva de las desigualdades por parte de la escuela.

III.4.3. El modelo finlandés.

El núcleo de la exposición de Melgarejo Draper estuvo efectivamente dedicado al sistema de Finlandia, dada su condición de líder educativo mundial y debido a su personal especialización académica en el mismo.

Como este experto indicó, Finlandia presenta dos grandes estrategias nacionales en materia educativa: la primera, el mantenimiento de una sólida cultura nacional, estructurada en el dominio de las lenguas nacionales; y la

⁵⁸ Una iniciativa concreta de la Comunidad de Madrid, también expuesta por López Rupérez, es la llamada Plataforma digital colaborativa *Que nadie se quede atrás*. Existe una demostración de sus funcionalidades, disponible en Internet: http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1142570145395&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&language=es&pagename=ComunidadMadrid/Estructura&sm=1109265843983

segunda, la creación de una sociedad del conocimiento basada en esos valores. Melgarejo Draper explicó gráficamente esta idea en forma de tres engranajes estructurales que ruedan, pero que en ningún momento se bloquean, entre ellos se potencian y cada uno realiza una parte del trabajo en cadena: el primero es el social-cultural, en segundo lugar está la familia y en tercer lugar, la escuela.⁵⁹

Otro par de principios esenciales en aquel país es el de excelencia técnica, a la par que equidad social; su objetivo: «Formar líderes mundiales en la sociedad del conocimiento». De ahí que:

- Los valores más trabajados en las escuelas sean la eficiencia, la equidad, la responsabilidad, la accesibilidad de los servicios a la familia y el respeto a la naturaleza.

- Se preste especial atención a la diversidad, en todas su facetas.

- Se siga una cuidada política lingüística, sobre la base de los siguientes postulados:

- o Segregación del alumnado por lengua materna: sueco, finés y lapón (en Laponia).

- o Gran atención a las lenguas extranjeras.

- o Una profunda orientación social, que por ejemplo se plasma en:

- La provisión de cierto material escolar gratuito (por ejemplo, cuatro lápices al año).

- Una comida gratuita al día para todos en el centro.

- La existencia de un servicio de enfermería, pediatría y psicología.

Llama asimismo la atención el sistema de detección precoz de posibles problemas o necesidades educativas especiales, incluso con anterioridad a la etapa escolar. Así, «desde que una mujer queda embarazada hasta que el niño tiene 7 años hay un fantástico sistema de acompañamiento a la infancia y a la madre, a la maternidad».

El modelo se apoya firmemente en la familia, a través de políticas de conciliación, así como de ayuda a las mujeres con hijos, sin olvidar el papel educativo y familiar del padre. Además, la protección social está coordinada y unificada, existiendo por ejemplo la posibilidad de elegir entre guarderías, cuidadores a domicilio o que lo hagan los propios padres.

El modelo de escuela es comprensivo y constructivista, sin que pueda producirse repetición de curso. Se imparten 45 minutos de clase y 15 de descanso entre una y otra. Existe una reválida de muy elevada exigencia al final del bachillerato; y una prueba para cada universidad o facultad, de acceso a la correspondiente especialidad.

⁵⁹ Para Melgarejo Draper, a ello coadyuva la existencia de bibliotecas escolares muy bien dotadas, siendo el de bibliotecario un puesto muy importante en el organigrama escolar.

Muy relevante es además el hecho de que las bibliotecas públicas generales son de uso casi cotidiano, están siempre abiertas a cualquier persona e interconectadas a lo largo y ancho del país. «Esto provoca que el 80% de las familias vayan a las bibliotecas durante horas y que se desarrolle una cultura de la lectura y un valor de educar.»

En este mismo sentido, ha sido esencial la relación entre la Iglesia luterana y la lectura: «En la cultura luterana, la persona salva su alma si sabe leer la Biblia, y se llega a Dios a través de la lectura, a través de ese mediador que es la Biblia.»

El profesorado está altamente cualificado y socialmente muy prestigiado, siendo considerado «la élite de la población»: como ejemplo, Melgarejo Draper recalcó que el 20% del Parlamento está formado por maestros. Según un importante líder político finlandés: «Los profesores y los directores competentes son la clave» de su sistema; a ello se añade el «tener una diversificada oferta de educación, métodos de enseñanza modernos e instalaciones adecuadas».

De singular interés es el proceso de selección del profesorado:

- Los criterios son la competencia técnica, la empatía y la comunicación.

- Se prevé una altísima nota de corte (9+) en las facultades universitarias.

- o En la primera selección se escogen personas de muy elevado nivel educativo, que a la vez hayan demostrado «tener integrado el valor del esfuerzo y del trabajo bien hecho».

- o Un segundo filtro es el que selecciona a los candidatos que tienen sensibilidad hacia los alumnos, sensibilidad humana: «Si carecen de ella, no pueden ser maestros y se les invita a hacer, por ejemplo, una ingeniería».

- Rige un elevado número de horas de formación universitaria de grado (en 2000, 6.400 horas; frente a las 1.600 horas de España en el mismo año).

- Están previstas prácticas en centros de excelencia.

- Ha de presentarse una tesina final. La mayoría son de didáctica, y hay una defensa oral. El nivel de exigencia de esta prueba es también alto.

- Una vez formados, se destina a los maestros más competentes a desarrollar su labor en los primeros años de enseñanza, y no al revés.⁶⁰

Se observa un alto grado de equilibrio en la distribución de recursos públicos, de manera que se otorga la misma cantidad de fondos a los centros públicos y a los concertados.

Por último, las escuelas son pequeñas y gozan de una elevada cota de descentralización administrativa. En concreto, los centros dependen de los municipios, llegando el nivel de las decisiones tomadas a escala municipal hasta el 90%. Un ejemplo relevante: el correspondiente municipio contrata al director de cada centro, siendo a su vez ese director quien contrata y despide al profesorado.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE LA PONENCIA

Los niños y jóvenes de hoy viven, han vivido y conviven, desde el primer momento con las tecnologías de la

⁶⁰ En palabras del Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Helsinki en 1992: «Los maestros son los moldes con los que el Estado construye a los alumnos. Y los moldes deben estar muy bien estructurados para poder hacerlo. Y donde es más importante es al principio, cosa que no ocurre en todos los demás países».

información y la comunicación (TICs). Es ya una generación de nativos digitales, de aquí la necesidad de promover la rápida incorporación de estos instrumentos para que la escuela corresponda al entorno habitual de los niños y jóvenes, ayudándoles a transformar la información en conocimiento.

La irrupción de los recursos digitales en el sistema educativo tiene que propiciar un cambio en la manera de enseñar y de aprender, así como un estímulo para adquirir el conocimiento y una ayuda para crear redes sociales y construir una sociedad más abierta, donde la información y el conocimiento sean compartidos. Su incorporación es un recurso más de motivación para un aprendizaje más personalizado y un estímulo de innovación y experimentación. Pero en ningún caso puede ser la sustitución, ni anulación, de los demás recursos, entre ellos los libros.

Los recursos digitales debemos introducirlos y utilizarlos como herramientas para estimular la experimentación, la reflexión y la generación de conocimientos individuales y colectivos, para favorecer la conformación de un ciberespacio de intercreatividad que contribuya a crear un entorno de aprendizaje colaborativo.

Un programa para la incorporación de medios digitales, como los ordenadores portátiles en las aulas, debe ir precedido, y no al revés, de unas aulas digitales en las que sea posible la conectividad a Internet, la interconectividad dentro de la misma aula y principalmente la formación del profesorado en aspectos tecnológicos, metodológicos y sociales que permitan la integración real y efectiva de estos recursos en la práctica docente habitual. Formación permanente para los actuales maestros y profesores y exigencia de competencia digital mínima para acceder a los estudios universitarios de formación del profesorado, debiendo exigirse para acceder a la función pública docente una competencia digital adecuada.

Dado el beneficio que las TICs están aportando allí donde se han introducido, debemos impulsar de forma paulatina su generalización. Ello permitiría dar un gran impulso a la innovación en el sistema educativo y llevar a cabo una educación más personalizada para atender a la diversidad entre las personas.

Los recursos digitales, como cualquier otro recurso, tienen sus elementos positivos, que debemos profundizar y los negativos, que debemos contrarrestar con otras políticas e iniciativas pedagógicas.

Un elemento negativo podría convertir la escuela en un espacio tan virtual y personalizado que resultara negativo socialmente para el futuro, y por esto reclamamos la importancia de las salidas escolares externas al centro, excursiones, colonias, visitas al museo... entre otras, para estimular la observación, la curiosidad, la comparación, la descripción, la clasificación, el espíritu crítico, la creatividad, la investigación... y la sociabilidad y trabajo de valores colectivos. Igualmente hay que poner los medios necesarios para evitar el riesgo de adicción patológica que pueden llegar a provocar las TICs, en especial la excesiva dependencia de la red en detrimento de la necesaria convivencia familiar y social y del tiempo de estudio y formación.

Estimular la conversación como método de aprendizaje para aprender a exponer, oralmente y por escrito, para

ayudar a la comprensión, a formular preguntas y a razonar los conocimientos. Saber conversar, es aprender a hablar después de escuchar, y aprender a escuchar después de hablar.

La formación nos sirve, en nuestras vidas, para poder desarrollar nuestro proyecto personal y profesional, y la educación sirve para convivir en una sociedad democrática. La educación de los valores servirá para orientar adecuadamente a los alumnos en sus derechos y deberes, y en su responsabilidad para ejercerlos.

Debemos desarrollar los valores superiores de libertad, de igualdad, de solidaridad, de seguridad, de honestidad impulsando el respeto, la tolerancia, el esfuerzo, la motivación, la responsabilidad del trabajo bien hecho, la crítica, la independencia y la autonomía personal desde unas normas de convivencia comunes y una educación no sexista.

Es misión y objetivo de todos promover el desarrollo de la igualdad de género en nuestras familias y escuelas. La educación para la igualdad es una necesidad en el contexto actual que exige de todas las personas que intervienen en el marco educativo un compromiso firme para ofrecer una educación que busque la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

Dada la importancia que han de tener las TICs y la educación en valores de convivencia democrática e igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, para desarrollar un sistema educativo de calidad y para situar a España dentro de los países más avanzados y preparados del mundo en conocimiento, vemos necesario hacer las siguientes recomendaciones a las Administraciones educativas:

1.º Aumentar en su medida cada año el Presupuesto del Ministerio de Educación y Deporte y de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas para alcanzar la convergencia con la UE en un plazo inferior a 8 años.

Asimismo, se recomienda la puesta en marcha de campañas de concienciación ciudadana como medida para mejorar la concepción que se tiene en nuestro país sobre la educación, abriendo así a la sociedad a un nuevo debate educativo.

2.º Dar una mayor autonomía a los centros escolares para poder desarrollar proyectos educativos propios que permitan una buena práctica del uso de las TICs, una personalización de la educación y la oportunidad de que los centros educativos trabajen los valores desde planes específicos de convivencia y pluralidad.

3.º Impulsar el conocimiento por todos los centros educativos de las experiencias positivas reconocidas y de larga trayectoria de éxito en la implantación de las TICs y de la educación en valores, buscando siempre la calidad de la enseñanza y la formación integral en valores de los alumnos en todos los centros educativos garantizando la igualdad en derecho para todos los alumnos y profesores españoles independientemente del lugar donde residan.

Estimular la presentación de proyectos innovadores que generalicen la aplicación de las TICs con autonomía, personalización del aprendizaje y del éxito escolar, a partir de un modelo organizativo propio de cada centro, unas metodologías y programaciones adaptadas y un nuevo rol del profesor y del equipo directivo.

4.º Abrir la gestión de los centros públicos a equipos o grupos de maestros y profesores que presenten un proyecto del mismo para desarrollar, gestionar y evaluar la consecución de objetivos.

5.º Las distintas Comunidades Autónomas garantizarán que en todos los centros educativos se vayan generalizando las TICs en todos los ciclos y etapas.

6.º Promover la creación de un mayor número de centros públicos con proyectos singulares para el impulso de las TICs.

7.º Los centros públicos deberían ser de dos líneas y a ser posible con continuidad entre las diferentes etapas.

8.º La formación de directivos y profesores ha de ser una estrategia fundamental para el desarrollo de los cambios que afiancen el proceso de modernización de las escuelas. La contribución de las nuevas tecnologías al desarrollo de la educación en España supone un cambio en las aulas, pero no sólo en lo que respecta a aspectos tecnológicos, sino también metodológicos y sociales. En línea con ello, proponemos potenciar la formación de los cargos directivos.

9.º Unos centros educativos organizados con proyecto propio precisan de un equipo humano estable, si queremos que este tenga continuidad y efectividad. En este sentido, proponemos estudiar nuevas fórmulas de adscripción del profesorado a los centros.

10.º La incorporación de los instrumentos digitales, pizarras, ordenadores... debe acompañarse de los estudios económicos de nuevos gastos que comporta no solo la compra de la infraestructura sino también de su mantenimiento, conectividad y reposición (su coste es sustancialmente mayor que la aportación que hacen en este momento las Administraciones educativas).

11.º Replantearse la formación inicial de maestros y maestras y el máster de acceso a la enseñanza secundaria para responder a los cambios de una sociedad industrial a la sociedad del conocimiento y prepararlos para nuevos cambios del siglo XXI.

Asimismo, hacer un seguimiento de la reestructuración y rediseño del ahora implantado máster de profesor de secundaria con el nuevo Plan Bolonia, para cerciorarse de que este nuevo certificado es una titulación eficiente y adecuada para mejorar la formación.

12.º Siguiendo como ejemplo de buenas prácticas educativas el modelo finlandés como paradigma del éxito escolar, sería positivo instaurar nuevos procesos de selección del profesorado para mejorar su formación, así como la elaboración de unos criterios profesionales más exigentes para el acceso de los estudiantes a las Escuelas de Formación del Profesorado, llevando a cabo una evaluación formativa temporal de los profesores en ejercicio, para favorecer la formación y renovación permanente.

Para ello, convendría reforzar la formación permanente o continua del profesorado en uso, manejo y utilización de elementos digitales, así como incorporar su conocimiento en el máster de profesores de secundaria.

13.º Impulsar un cambio cultural de las editoriales de libros de texto para que transformen sus productos en

recursos digitales de procedimientos o servicios y no sólo de conocimientos, y en concreto para que aporten unidades didácticas integradas y adaptadas a la utilización mediante las TICs.

14.º Estimular la experimentación, la innovación, la reflexión y la generación de conocimientos individuales y colectivos, favoreciendo la conformación de un ciberespacio de intercreatividad que contribuya a crear un entorno de aprendizaje colaborativo.

15.º Promover políticas y actividades para hacer frente a los riesgos de exclusión derivados de la ampliación de la brecha digital, en particular por la inmigración, el medio rural o el nivel económico y cultural de las familias.

16.º La educación es el campo más propicio para potenciar la inclusión, sobre todo teniendo en cuenta que la escuela es punto de encuentro obligatorio. Con ello en mente, incentivar la creación de espacios virtuales de formación destinados tanto a las familias como a los estudiantes y que ofrezcan oportunidades para la educación formal, no formal e informal.

17.º Facilitar el uso de las nuevas tecnologías para crear un nuevo sentido de la escuela abierta, también como espacio de ciudadanía y de relación entre la familia y la escuela.

18.º Impulsaremos una escuela que cree un ambiente de convivencia y de igualdad para realizar programas coeducativos que persigan la igualdad de niños y niñas.

19.º Potenciar una formación que permita acabar, poco a poco, con los roles de desigualdad de género con una formación integral de los valores humanos: aprender el conocimiento y destrezas básicas en el campo tecnológico (que permita encarar los problemas de la vida cotidiana) e igualmente conocimientos y destrezas básicas en el campo del hogar (que permita poder vivir y convivir con los quehaceres comunes y habituales de cada día).

20.º En el marco de la educación es necesario seleccionar y desarrollar los contenidos escolares de forma que se incluyan los saberes y la experiencia que los hombres y las mujeres han aportado al progreso científico, artístico, literario...al conocimiento humano en general. De igual modo, es preciso seleccionar los materiales didácticos con contenidos referidos tanto a hombres como a mujeres desde un punto de vista científico y objetivo, evitando cualquier tipo de discriminación por sexos. Desde esta orientación, podemos contribuir a este concepto de igualdad, acompañando y siendo parte activa en la formación de las alumnas y alumnos para que elijan de forma responsable y libre entre sus distintas opciones y proyecten el modelo vital que desean, siendo conscientes de la importancia que tiene la corresponsabilidad en la vida privada, el cuidado de sí mismos y el compromiso activo con la sociedad.

Palacio del Senado, 15 de noviembre de 2010. — **Ramon Alturo Lloan. — Miguel Ángel Arauz Rivero. — María Assumpta Baig i Torras. — José Luis Bermejo Fernández. — Miren Lore Leaznibarrutia de Bizkarralegorra. — Saturnina Santana Dumpiérrez. — Pedro Torres i Torres.**

Edita: © SENADO. Plaza de la Marina Española, s/n. 28071. Madrid.
Teléf.: 91 538-13-76/13-38. Fax 91 538-10-20. <http://www.senado.es>.

E-mail: dep.publicaciones@senado.es.

Imprime: ALCANIZ-FRESNO'S - SAN CRISTÓBAL UTE
C/ Cromo, n.º 14 a 20. Polígono Industrial San Cristóbal
Teléf.: 983 21 31 41 - 47012 Valladolid

af@alcanizfresnos.com.

Depósito legal: M. 12.580 - 1961