
CINCO INSPECTORES DE EDUCACIÓN ANALIZAN CINCO ASPECTOS DE LA LOMLOE

FIVE EDUCATION INSPECTORS ANALYZE FIVE ASPECTS OF THE LOMLOE

José Pedro Morais Gallego

Inspector de Educación. Ourense

José María Alén de la Torre

Inspector de Educación. Pontevedra

Coordinador

Yolanda Cadórniga Díaz

Inspectora de Educación. Ourense

Coordinadora

José Fernández Fernández

Inspector de Educación. Ourense

Santiago Sobrino Josenje

Inspector de Educación. Ferrol

Resumen

Cada uno de los autores, inspectores de educación, esboza un análisis crítico de un aspecto concreto del sistema educativo en el que incide la recién aprobada LOMLOE, con la intención de ofrecer una visión técnica, dejando planteada la cuestión al avisado y desocupado lector.

Palabras clave: LOMLOE, valoración técnica, comparación de leyes, análisis jurídico, reforma educativa, pacto educativo, evaluaciones individualizadas, bachillerato, promoción, evaluación, calidad educativa, fracaso escolar, dirección de centros docentes.

Abstract

Each of the authors, all of them education inspectors, outlines a critical analysis of a specific aspect of the educational system affected by the recently approved LOMLOE, with the intention of offering a technical vision and raising awareness in the idle yet sharp reader.

Keywords: LOMLOE, technical assessment, comparison of laws, legal analysis, education reform, education agreement, individualized assessment, high school, promotion, assessment, quality of education, school failure, school management.

Doscientos años de leyes educativas en España. Pacto o bucle

José Pedro Morais Gallego

La LOMLOE y las Evaluaciones de diagnóstico

José María Alén de la Torre

El bachillerato en la LOMLOE: aproximación crítica

Yolanda Cadórniga Díaz

A vueltas con los programas del alumnado que fracasa en la ESO

José Fernández Fernández

Selección de directores. Un proceso democrático

Santiago Sobrino Josenje

Doscientos años de leyes educativas en España. Pacto o bucle

José Pedro Morais Gallego

Inspector de Educación. Ourense

En 1967, la autora francesa Ivonne Turín, hacía referencia en su obra *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, a la calamitosa situación de la educación en el año 1900, en que a pesar de haberse promulgado durante el siglo XIX tanta o más legislación sobre educación en España que en el resto de los estados europeos, la población analfabeta sobrepasaba el sesenta por ciento, denotando un importante desequilibrio entre la intensa labor legislativa y su aplicación práctica (Turín, 1967).

Cincuenta años después, Manuel de Puelles Benítez, publica en la revista *Historia y Memoria de la Educación* el artículo titulado *Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes*, en que se analiza el fenómeno de la excesiva proliferación de leyes de educación y la consiguiente inestabilidad legislativa (De Puelles, 2016).

Ivonne Turín destaca cómo la historia escolar fue “uno de los mejores ejemplos del juego esterilizante de las fuerzas liberales y conservadoras en la España del siglo XIX” (Turín, *O. Cit.*).

Manuel de Puelles señala la proliferación y el afán legislativo en nuestra reciente historia democrática, como indicador de la incapacidad de las grandes fuerzas políticas para gestar un consenso básico en educación como el que se produjo en los acuerdos que dieron lugar al artículo 27 de la Constitución de 1978 (De Puelles, *O. Cit.*).

Efectivamente, nuestro sistema educativo ha sido objeto de una práctica compulsiva de legislación. Durante el siglo XIX, podemos considerar la publicación de tres grandes leyes generales de educación: el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, el Plan General de Instrucción Pública de 1836, y la Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano de 1857. Al amparo de estas normas fueron elaboradas numerosas disposiciones, algunas de escasa o nula vigencia como consecuencia de la alternancia política.

Cuestión importante de debate ideológico educativo de este siglo fue la *cuestión religiosa*, centrada fundamentalmente en la intervención de la Iglesia, el carácter confesional o no de la enseñanza, o el carácter optativo de la asignatura de Religión. La tendencia liberal abogaba por una libertad científica y neutral, pero no del todo compatible con la libertad absoluta en la creación y dirección de centros; el sector conservador proponía los derechos de la Iglesia en la enseñanza, reclamando la libertad de enseñanza, al tiempo que no eran del todo adeptos a la libertad de cátedra (Mayordomo, 1982).

A comienzos del siglo XX, la situación política se mostraba altamente inestable, con más de treinta presidentes de Gobierno y más de cincuenta ministros de Instrucción Pública entre 1902 y 1923, con una sucesión precipitada de gobiernos de concentración y coalición que, dificultaban o hacían imposible cualquier tipo de política educativa coherente (De Puellas, 1991).

La primera disposición del gobierno provisional de la II República fue el Decreto de 29 de abril de 1931, con referencia al bilingüismo en las escuelas catalanas, contemplaba que la enseñanza se impartiría en la lengua materna, catalán o castellano, enseñando a los alumnos catalanes a partir de los ocho años el conocimiento y práctica de la lengua española.

Por otra parte, el Decreto de 6 de mayo de 1931 establecía la no obligatoriedad de la instrucción religiosa en las escuelas primarias y en los centros dependientes del Ministerio.

El 9 de diciembre de 1931 se aprueba el texto constitucional, estableciendo las líneas generales educativas de la República en los artículos 48, 49 y 50: la primera enseñanza sería obligatoria y gratuita, garantizaba la libertad de cátedra y la enseñanza laica y, con relación a las lenguas, que las regiones autónomas podrían organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, siendo obligatoria la enseñanza de la lengua española.

El inicio de la guerra civil impediría el total desarrollo de estos propósitos. Y, como no, en los dos bandos en conflicto existió actividad legislativa en materia de educación: en la zona republicana se publicaría un Plan de Estudios por Decreto de 28 de octubre de 1937 y, el 11 de noviembre del mismo año, las Instrucciones para su aplicación, en las que no se contemplaba la enseñanza religiosa ni su sustitución por otra materia moral, ética o cívica. En la zona nacional, en la Circular de 5 de marzo de 1938 de la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, se resaltaba la educación religiosa, pero también patriótica y cívica.

La actividad legislativa en materia de educación durante el régimen político del General Franco estuvo marcada por dos periodos: el nacional catolicismo, de 1939 a 1956, en que se desarrolló una normativa con notable carácter patriótico y religioso, en la que destacaría la Ley de Educación Primaria de 1945, y el modelo tecnocrático, de 1957 a 1970, en que se concibe la educación como una necesidad económica, cuyos contenidos deben estar ligados a la aplicación práctica sin apartarse de los valores morales de la sociedad tradicional. En este periodo se amplía la

escolaridad obligatoria hasta los catorce años, aprobándose en 1965 la nueva Ley de Enseñanza Primaria.

La Ley General de Educación de 1970, es considerada como la cuarta ley general de la historia de la legislación educativa española, marcando un punto de inflexión de cara a la modernización de nuestro sistema, generalizando una enseñanza preescolar y una educación básica hasta los catorce años, implantándose un bachillerato unificado y polivalente, y considerando la formación profesional como una enseñanza integrada en el sistema educativo. Esta norma sería un gran avance, ordenando la actividad educativa durante veinte años decisivos en la historia de España.

Habían transcurrido ciento cincuenta años de actividad legislativa en el campo educativo, con cuatro grandes leyes generales de educación y sus correspondientes leyes ordinarias, decretos e instrucciones.

Ya en la nueva etapa democrática, a partir de la Constitución de 1978, podemos considerar ocho nuevas leyes generales de educación:

La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980 (LOECE), la primera elaborada plenamente en democracia, y marcada por un golpe de Estado en 1981, que no llegaría a entrar en vigor.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE) que sería el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, introduciendo el sistema de los conciertos educativos como alternativa al régimen de subvenciones que contemplaba la Ley General de Educación de 1970.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) que, marcando el fin de la Ley General de Educación de 1970, introdujo la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, implantando la educación secundaria obligatoria y abriendo a las comunidades autónomas la posibilidad de intervenir en la redacción de ciertos aspectos curriculares.

La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995 (LOPEG), que tuvo un fuerte rechazo por parte del profesorado y sindicatos, al considerarla favorecedora de la privatización de la enseñanza pública, jerarquizante, y que proponiendo la figura de una dirección escolar más profesional, evidenciaba una supeditación excesiva del cargo a la Administración.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), que aportaría ciertas modificaciones en los tramos de la educación obligatoria y no obligatoria, dividiendo la educación infantil en dos etapas, introduciendo la presencia de itinerarios en educación secundaria, referencias a la cultura del esfuerzo, promoviendo la disciplina y otorgando más competencias al director. Promulgada el 23 de diciembre, se paralizaría el calendario de aplicación un año después sin apenas vigencia.

La Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) incluyó el estudio de la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos como materia obligatoria y evaluable, así como el carácter voluntario de la Religión pero de oferta obligatoria para los centros educativos.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) nacería como una reforma de la LOE y de la LOGSE, con una fuerte oposición, y volviendo a la plena validez académica de la materia de Religión, estableciendo las pruebas externas de evaluación o "reválidas, y el concierto educativo con los centros que separan por sexo al alumnado.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOMLOE), en vigor desde el 19 de enero de 2021, vuelve al carácter no académico de la materia de Religión, siendo de oferta obligatoria, pero sin necesidad de cursar una materia alternativa, e incorporando en primaria y secundaria la asignatura de

Valores Cívicos y Éticos. Se suprimen definitivamente las pruebas finales de etapa, que nunca se llegaron a aplicar, y se mantienen las evaluaciones de diagnóstico. En bachillerato, se contempla la promoción de primero a segundo curso “cuando hayan superado las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos de ellas, como máximo”. Se incluye que los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos desarrollarán el principio de coeducación en todas las etapas educativas y no separarán al alumnado por su género, eliminando el concepto de “*demanda social*” para abrir nuevos centros o aumentar plazas.

Se vuelve a un mayor poder de decisión del Consejo Escolar de los centros, que recupera competencias como la aprobación del el proyecto educativo y la programación general del centro, y una participación más significativa en el proceso de selección de la dirección.

En el nuevo texto deja de figurar el castellano como lengua vehicular de la enseñanza y como lengua oficial del Estado, y serán las Administraciones educativas las que deberán garantizar el derecho a recibir la educación en castellano y en lenguas cooficiales para alcanzar un dominio pleno.

Esta sucesión casi obsesiva de textos legislativos pudiera apuntar la presencia de un interés cautivador y permanente por la creación normativa, pero oculta obviamente la incapacidad de llegar a un acuerdo sobre el papel del Estado en la organización del sistema educativo.

Como ya se apuntó, en el siglo XIX el debate ideológico educativo consistió en la llamada *cuestión religiosa*, centrada fundamentalmente en los derechos de la Iglesia y la enseñanza de la Religión.

Durante el siglo XX, la *cuestión religiosa* continuaba sin resolver. El juego infructuoso de las fuerzas liberales y conservadoras en la España del

siglo XIX, a que hacía referencia Ivonne Turín (*O. Cít*), continuaba en el nuevo siglo con sus reformas y contrarreformas, con la proliferación de normas educativas y la consiguiente inestabilidad legislativa. Lejos de resolverse el problema, los elementos de desacuerdo se incrementaban: al lado del carácter laicista o no, patriótico o no de la institución educativa, surgía la organización de la enseñanza en las lenguas propias de las regiones autónomas, prevista en la Constitución Española de 1931.

En la actualidad, entrado ya el siglo XXI, conviven los conflictos no resueltos con la aparición de nuevas divergencias, centradas en la coexistencia de la enseñanza privada y pública, la financiación de la enseñanza privada, los conciertos educativos con los centros que separan al alumnado por razón de sexo, las pruebas externas de evaluación, la *cuestión lingüística* y las lenguas vehiculares, y la *cuestión territorial*, en lo relativo a la dificultad para alcanzar unos niveles semejantes de competencias curriculares en todo el Estado, con pleno respeto a las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de educación.

La legislación educativa, como aspecto de la historia escolar, obviamente no puede ser ajena a la ideología, por lo que refleja los ideales, los intereses y los conflictos propios de su momento histórico. Pero la Ley, según la tradición escolástica, es la ordenación de la razón dictada en beneficio del bien común de la sociedad y, aún teniéndose que adaptar a las circunstancias de su tiempo, ha de ser eficaz, estable y compartida por todos los miembros de una comunidad en su propio beneficio. Nuestra normativa ha sido útil, contribuyendo favorablemente a la consolidación de un Estado moderno, pero nunca dotada de la estabilidad necesaria para no generar inseguridad o confusión y, por supuesto, tampoco fue ni es compartida por todos los miembros de nuestra polarizada sociedad.

Si bien en algún momento la justificación de la legitimidad de las normas era atribuida a la divinidad, hoy su soporte y fundamento se encuentra en el consenso democrático.

Gregorio Cámara Villar, publicaba en Revista de Educación el artículo titulado *Las necesidades del consenso en torno al derecho a la educación en España*, en el que ya analizaba la necesidad de un acuerdo, de un pacto para preservar la educación en sus aspectos centrales y sustanciales, para aplicar políticas educativas con continuidad en el tiempo que garantizaran la estructura del sistema educativo para mantenerlo alejado de *vaivenes, bandazos y tensiones* que pudieran asegurar su estabilidad, eficacia y la adaptabilidad a los futuros cambios y necesidades (Cámara, 2007).

Tras dos siglos de fascinante y compulsiva actividad legislativa, en que cada acontecimiento político relevante o consulta electoral implica en mayor o menor grado la aparición de una reforma, contrarreforma o nueva ley general de Educación y, en ausencia de un gran pacto educativo, estamos de acuerdo con Gloria Espigado y Blas Cabrera (2016) en la posibilidad de estar abocados a la inevitable permanencia en un bucle sin fin.

REFERENCIAS:

Cámara, G. (2007). *Las necesidades del consenso en torno al derecho a la educación en España*. Revista de Educación, 344. septiembre-diciembre 2007, pp. 61-82

Espigado, G. y Cabrera, B. (2016). *Las leyes educativas de la democracia en España a examen (1980-2013)*. . *Historia y memoria de la educación*, 3-2016: 7-14.

De Puellas, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y memoria de la educación*, 3-2016: 15-44.

De Puellas, M. (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona. labor.

Mayordomo, a. (1982). *Iglesia, Estado y Educación*. Valencia. Centro de publicaciones universitarias.

Turín, I. (1967). *La educación en España de 1874 a 1902*. Madrid. Aguilar.

La LOMLOE y las Evaluaciones de diagnóstico

José María Alén de la Torre

Inspector de Educación. Pontevedra

jose.maria.alen.torre@xunta.gal

Las evaluaciones de diagnóstico pretenden valorar las competencias clave alcanzadas por el alumnado. Las diferentes leyes educativas LOCE, LOE, LOMCE y ahora LOMLOE recogen este tipo de evaluaciones. Sin embargo, existen importantes diferencias entre la forma de abordar las evaluaciones de diagnóstico en las distintas leyes educativas, cuestiones que responden a las siguientes preguntas:

1. ¿Son pruebas que ofrecen información individual o solo colectiva?

Como suele suceder, este es un aspecto que va alternándose en las diferentes Leyes educativas. La cuestión no puede ser cambiante, sino que debería ser estudiada y acordada. La información individual ofrece a las familias una valoración que se pierde con la información colectiva. A las familias les puede resultar interesante los resultados del grupo, pero, no lo olvidemos, su primer interés son sus propios hijos e hijas. La información colectiva es interesante para el centro educativo y para las diferentes Administraciones educativas. Teniendo en cuenta que la Administración siempre va a disponer de la información colectiva, la conclusión es clara: los resultados de estas evaluaciones deberían proporcionarse a nivel individual y colectivo. La LOMLOE propone evaluaciones colectivas.

2. ¿Son censales o muestrales?

Las diferentes leyes educativas han establecido diferentes modelos, de forma que en unos cursos son censales y en otros muestrales. Si tal como defendimos antes, queremos ofrecer información a todas las familias, estas evaluaciones han de ser censales. La LOMLOE establece evaluaciones censales.

3. ¿En qué curso se deberían hacer estas evaluaciones de diagnóstico?

Nuevamente, las diferentes leyes han establecido evaluaciones en diferentes cursos. La cuestión es importante, no solo por el curso, sino por el número de ellas. Hay que tener en cuenta que la organización de cualquier tipo de pruebas de evaluación precisa de una compleja infraestructura de organización. No obstante, la cuestión clave es en qué curso han de realizarse, y para ello debemos de determinar su finalidad. Una evaluación siempre es una oportunidad de mejora en aquellos aspectos que necesitan ser reforzados. Si esta evaluación se hace al final de la etapa, la capacidad de intervención sobre el alumnado se ve minorizada. Por lo tanto, realizar una evaluación en un curso intermedio de la etapa es lo más adecuado. La LOMLOE establece una evaluación en 4ºEP y otra en 2ºESO.

4. ¿Deben tener carácter exclusivamente diagnóstico o pueden tener repercusiones académicas?

Este aspecto fue introducido por la LOMCE, aunque también es cierto que nunca se llegó a aplicar. Aplicar una evaluación con repercusiones académicas implica exponer al alumnado a una situación de estrés que no resulta apropiado en etapas obligatorias. Por otra parte, es cierto que una prueba de este tipo tiene una enorme importancia para conocer la situación de un alumno o una alumna, pero también es igualmente cierto que estadísticamente un porcentaje reducido del alumnado obtendrá unos resultados que no se

corresponden con su nivel competencial real. Por todo ello, hacer que este tipo de pruebas tengan consecuencias académicas no está de ninguna forma justificado. La LOMLOE establece una evaluación informativa, formativa e orientadora, pero sin repercusiones académicas.

5. ¿Qué evalúan estas pruebas? ¿Contenidos o competencias?

Todas las leyes educativas coinciden en este punto y todas indican que evalúan competencias. Sin embargo, la aplicación en la práctica de estas leyes dista mucho de cumplir el mandato legislativo. Las pruebas diseñadas por las diferentes Administraciones educativas indicaban que evaluaban la Competencia en comunicación lingüística (CCL), la Competencia matemática y competencia en ciencias y tecnología (CMCCT). Sin embargo, nunca se han evaluado las otras cinco competencias, e, incluso, en el caso de la CCL, jamás se ha evaluado la destreza de la expresión oral. Por otra parte, la evolución de estas pruebas a lo largo del tiempo ha ido derivando en pruebas más de contenidos que competenciales, alejándose de otro tipo de pruebas competenciales como PISA. La LOMLOE sigue apostando por evaluaciones competenciales, y por lo tanto, el problema seguirá siendo la aplicación real de esas pruebas.

6. ¿Las pruebas deben ser las mismas para todo el Estado español o deben ser elaboradas por las diferentes Administraciones educativas?

Si queremos evaluar el nivel competencial del alumnado de las diferentes Comunidades autónomas (CCAA) es vital que las pruebas sean las mismas. Evidentemente, puede no existir interés en realizar este tipo de análisis, pero, en ese caso, no podremos llevar a cabo estudios comparativos como está ocurriendo en la actualidad,

simplemente porque partimos de herramientas diseñadas ad hoc, en función del nivel que cada administración desee proponer.

Pero, si se hacen este tipo de estudios, la ley estatal tendría que establecer las bases para darle objetividad y sentido a este estudio. Se han escrito ríos de tinta sobre el nivel del alumnado de las diferentes CCAA, pero el problema es que no se compara lo mismo. Al ser pruebas diferentes podemos afirmar que se comparan resultados obtenidos con instrumentos de medición diferentes, y como consecuencia, la conclusión carece de la mínima objetividad científica. Esta cuestión es algo que no afecta solo a las evaluaciones de diagnóstico, sino también a las pruebas de acceso a la Universidad, donde se da la paradoja de que CCAA con malos resultados en pruebas internacionales, como PISA, acaban obteniendo unos resultados sobresalientes en las evaluaciones de diagnóstico o en las pruebas de acceso a la Universidad, y viceversa. En este último caso, la cuestión tiene consecuencias importantes, ya que las oportunidades que se le presentan al alumnado que realiza las pruebas de acceso a la Universidad, dependen de la CCAA donde realice estas. En nuestra opinión, deberían existir unas pruebas de diagnóstico a nivel estatal -idénticas en todas las CCAA- que permitieran evaluar el nivel educativo del alumnado de las diferentes CCAA. Estas pruebas no tendrían que hacerse todos los años, pero si con una periodicidad por lo menos bianual. La LOMLOE no recoge este tipo de evaluación.

En conclusión, la LOMLOE sigue manteniendo el sistema de evaluaciones de diagnóstico, y perpetúa el carácter pendular en los aspectos clave que hemos comentado en los apartados anteriores y estas son las cuestiones en las que es necesario ponerse de acuerdo con base en criterios técnicos objetivos. En caso contrario, seguiremos manteniendo el sistema actual de leyes educativas que van cambiando cada muy poco

tiempo, y que se diseñan en clave ideológica, trasladando la confrontación a la calle. La consecuencia es que estas evaluaciones seguirán siendo objeto de una fuerte crítica por parte de muy diferentes sectores, en lugar de ser tomadas como una oportunidad de mejora que es lo que están llamadas a ser.

El bachillerato en la LOMLOE: aproximación crítica

Yolanda Cadórniga Díaz

Inspectora de Educación. Ourense

yolanda.cadorniga.diaz@xunta.gal

Empecemos *in medias res*. El artículo 37 de la LOE, referido a la titulación en bachillerato, con la nueva redacción dada por la LOMLOE, queda redactado como se transcribe:

“Artículo 37. Título de Bachiller.

1. Para obtener el título de Bachiller será necesaria la evaluación positiva en todas las materias de los dos cursos de bachillerato. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las condiciones y procedimientos para que, excepcionalmente, el equipo docente pueda decidir la obtención del título de Bachiller por el alumno o alumna que haya superado todas las materias salvo una, siempre que en ella no se haya producido una inasistencia continuada y no justificada y se considere que ha alcanzado los objetivos y competencias vinculados a ese título.”.

Se introduce en nuestro sistema educativo la posibilidad de obtener el título de Bachiller sin superar todas las materias. Ni siquiera la controvertida LOGSE –año 1990– fue tan lejos, pues, para la obtención del título de Bachiller exigía, en su artículo 29, “la evaluación positiva en todas las materias.”. En la redacción original del artículo 37 de la LOE –año 2006–, la obtención del título de Bachiller se vinculaba a “la evaluación positiva en todas las materias de los dos cursos de bachillerato”. La también controvertida LOMCE, en el año 2013, vinculaba –en la redacción que dio al

artículo 37- la titulación en bachillerato con “la superación de la evaluación final de Bachillerato (la popularmente conocida como *reválida*), así como una calificación final de Bachillerato igual o superior a 5 puntos sobre 10”, precisando: “sólo podrán presentarse a esta evaluación aquellos alumnos y alumnas que hayan obtenido evaluación positiva en todas las materias.”. Este sistema diseñado por la LOMCE no llegó a ponerse en marcha, pues, el año que entraba en vigor, se suspendió su aplicación.

Con la nueva redacción dada al artículo 37 de la LOE por la LOMLOE el título de Bachiller no se vincula a la superación de materias, sino a la consecución de los objetivos y competencias correspondientes al título; eso sí, el texto literal habla de “excepcionalmente” y deja en manos del equipo docente la valoración de esta excepcionalidad, como ya viene ocurriendo en la ESO –que cabe justificar si consideramos que la titulación de Graduado en Educación Secundaria es la titulación mínima del sistema (a pesar de que no faltan voces que han señalado el perjuicio causado por esta titulación con materias suspensas en la secundaria obligatoria a docentes y discentes y, en suma, al propio sistema educativo), lo que la diferencia sustancialmente de la titulación de bachillerato, etapa, no lo olvidemos, postobligatoria-. Estamos, pues, ante una modificación sustancial que supone un salto cualitativo.

Esta modificación cualitativa plantea varios interrogantes, que vamos a esbozar, sin ánimo de agotarlos todos.

El primer escollo, referido a la técnica legislativa, viene determinado por la dificultad de vincular la titulación de los estudiantes que no hayan superado una materia con la decisión que adopte el equipo docente, toda vez que la evaluación del bachillerato, según dispone el artículo 36 de la LOE-LOMLOE, es diferenciada según las distintas materias,

correspondiendo a cada profesor decidir si el alumno ha alcanzado los objetivos y competencias de su materia.

Hagamos aquí un excursio para señalar que la redacción original del artículo 36 de la LOE disponía –año 2006–: “La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua y diferenciada según las distintas materias. El profesor de cada materia decidirá, al término del curso, si el alumno ha superado los objetivos de la misma.”, redacción que fue modificada en 2013 por la LOMCE, para introducir la referencia a las competencias: “La evaluación del aprendizaje del alumnado será continua y diferenciada según las distintas materias. El profesorado de cada materia decidirá, al término del curso, si el alumno o alumna ha logrado los objetivos y ha alcanzado el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes”. Esta versión del artículo 36, que continua vigente con la LOMLOE, dispone, como decíamos antes, que la evaluación en bachillerato es diferenciada según las distintas materias, dejando en manos del docente de cada una de ellas decidir, al término del curso, si el titulado ha logrado los objetivos y ha alcanzado el adecuado grado de adquisición de las competencias vinculadas a dicha materia.

No ocurre lo mismo en la ESO, etapa en la que la LOE-LOMLOE dispone: –art. 28.1 y 28.2– “1. La evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria será continua, formativa e integradora. 2. Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, serán adoptadas de forma colegiada por el equipo docente, atendiendo a la consecución de los objetivos, al grado de adquisición de las competencias establecidas y a la valoración de las medidas que favorezcan el progreso del alumno o alumna “ y –art.31.1– “Obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria los alumnos y alumnas que al terminar la educación secundaria obligatoria hayan adquirido las competencias establecidas y alcanzado los objetivos

de la etapa... Las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el profesorado del alumno o alumna.”

Cabe entender por evaluación integradora la evaluación global del trabajo realizado en todas las áreas o materias y el grado en que el estudiante ha alcanzado los objetivos generales de la etapa. Por tanto, esta evaluación integradora –frente a la diferenciada–, no exige que el estudiante alcance los objetivos de cada una de las materias, lo que está en relación con la promoción y titulación, en un conjunto: evaluación-promoción-titulación integradora y decidida por el equipo docente. El diseño de la evaluación integradora y no diferenciada responde al carácter básico de la titulación en Educación Secundaria Obligatoria.

Respecto al bachillerato, etapa postobligatoria, la evaluación, que, según hemos ya dicho, diseña la LOE-LOMLOE en su artículo 36, es diferenciada por materias. Lo que no casa bien con una titulación “integradora”.

Este primer escollo, además de obedecer a una técnica legislativa mejorable, evidencia la diferencia entre las dos etapas que ha querido hacer el legislador de la originaria LOE, que sigue siendo la ley educativa en vigor. Este escollo ni puede ni debe despacharse dejando en manos del equipo docente lo que la norma –nos guste o no– ha dejado en manos del profesor de cada materia.

Otro interrogante lo encontramos en la “pertinencia” de esta titulación excepcional, esto es, la renuncia a la calidad a favor de objetivos de equidad y justicia. Caben dos preguntas: ¿Debe el sistema educativo perseguir la equidad o la justicia o su objetivo debe ser preparar a los alumnos ofreciéndoles una formación intelectual –artículo 32.1 LOE-LOMLOE– de la calidad indispensable para el futuro formativo y

profesional, así como la capacitación para el acceso a la educación superior –artículo 32.1 LOE-LOMLOE–?; recordemos que el bachillerato es una etapa postobligatoria, no un título de mínimos, como el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Y, como segunda pregunta, hacemos la siguiente reflexión: ¿Realmente se consigue la equidad y la justicia superando el bachillerato con una materia suspensa? Si la respuesta es afirmativa, ¿por qué no con dos? Así obtendríamos mayor equidad y justicia...y así *ad infinitum*.

Esta reflexión nos lleva a otra pregunta: ¿Los estudiantes de formación profesional, etapa postobligatoria, al igual que el bachillerato, no merecen, al menos, el mismo trato? A día de hoy, para obtener el título de grado medio y grado superior el estudiante ha de superar todos los módulos –artículo 43.2 LOE-LOMLOE–. ¿Cabe deducir que en la formación profesional el legislador-redactor de la LOMLOE no ha considerado que deba perseguirse la equidad y justicia por encima de la superación de los módulos? Resulta de difícil comprensión esta situación, más si tenemos en cuenta que los títulos de formación profesional están orientados a la incorporación al mercado laboral, aunque también permiten continuar estudios. Es más, para acceder al ciclo superior de formación profesional, el estudiante debe superar todos los módulos del ciclo medio, mientras que un alumno de bachillerato con una materia suspensa que titulase “excepcionalmente” podría acceder al ciclo superior de formación profesional, lo que, a primera vista, parece una injusticia material.

Análisis aparte merece la cuestión de determinar, con un mínimo de rigor empírico, si, con la titulación excepcional en bachillerato se consigue la equidad. El legislador de la LOMLOE, en el preámbulo señala como justificación para esta titulación excepcional ya no la equidad sino la analogía con “los procedimientos de compensación que existen en la

enseñanza universitaria", lo que parece traído por los pelos a lo que no deja de ser una enseñanza secundaria –aunque postobligatoria–, que tiene también finalidad terminal en sí misma, además de permitir el acceso a los ciclos superiores de la Formación Profesional y, por tanto, no es una etapa únicamente capacitadora para el acceso a la educación superior (art. 32.1 LOE-LOMLOE: "El bachillerato tiene como finalidad proporcionar formación, madurez intelectual y humana, conocimientos, habilidades y actitudes que permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, esta etapa deberá permitir la adquisición y logro de las competencias indispensables para el futuro formativo y profesional y capacitar para el acceso a la educación superior").

Volviendo con la cuestión de la equidad, el legislador de la LOMLOE ha tenido a su disposición las estadísticas publicadas por el propio Ministerio de Educación y Formación Profesional, en las que se puede leer el porcentaje de alumnado que termina Bachillerato ordinario, que, para el último periodo con datos del propio Ministerio (curso 2018/2019), es del 83,3%. Por lo que una de las motivaciones para esta titulación excepcional, si se quiere relacionar con la equidad que la LOMLOE dice perseguir, podría estar en el intento de reducir el fracaso escolar en bachillerato. Pero, tal y como nos planteábamos, ¿es pertinente corregir este fracaso diseñando una ESO 2.0? Esto enlaza con otro escollo, que es la autocorrección del sistema. Que el sistema no funciona en la ESO lo ha tenido claro el propio legislador, permitiendo, *ab initio*, esto es, desde que se implanta con la LOGSE, que el estudiante obtenga el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria sin superar todas las materias, vinculando el título a los objetivos y competencias de la etapa, y diseñando vías diferentes como la diversificación o la formación profesional básica. Pero esta "titulación excepcional" en bachillerato con una materia no superada, que introduce ahora la LOMLOE, supone otra autocorrección del

sistema, dando el legislador por hecho *-de facto-* que el sistema también falla en el bachillerato.

El último interrogante que queremos traer a colación es la acogida que pueda tener esta “titulación excepcional” en los docentes que han de ponerla en marcha. Ya en una comunicación del 2006 de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo puede leerse: “Los factores más importantes para la eficiencia y la equidad son la calidad, la experiencia y la motivación de los profesores y los tipos de pedagogía que utilizan. Trabajando en colaboración con los padres y los servicios de ayuda social a los alumnos, los profesores pueden desempeñar un papel clave para garantizar la participación de los más desfavorecidos. Esta colaboración es especialmente eficaz cuando los centros escolares aplican estrategias de inclusión actualizadas permanentemente y basadas en la investigación pedagógica. Los Estados miembros han puesto todo su empeño en encontrar las medidas más adecuadas para incentivar a los profesores experimentados motivados para trabajar en los centros escolares más difíciles. Conviene conceder especial prioridad a la elaboración de políticas de contratación que garanticen el acceso de los alumnos desfavorecidos a una enseñanza de calidad.” Por tanto, la implicación y motivación de los docentes es condición *sine qua non* para poner en marcha una reforma de este calado, lo que parece no haber sido el caso que nos ocupa. Es interesante resaltar la referencia a una educación de calidad y el matiz que introduce el documento al incidir en la necesidad de garantizar la educación de calidad a los estudiantes desfavorecidos; educación de calidad que parece quedar mermada con este sacrificio curricular en pro de la “titulación excepcional”.

No queremos terminar esta breve reflexión sin recordar que había (y hay) otros instrumentos a disposición de los centros, que permiten tratar individualmente dificultades concretas. Nos referimos a medias ordinarias y

extraordinarias para la atención a la diversidad, que pueden diseñarse en función de las necesidades individuales. Por tanto: ¿Era necesaria esta reforma de la titulación en bachillerato? Y, ¿es pertinente para conseguir los objetivos de equidad y justicia que dice perseguir?

Como conclusión, el legislador de la LOMLOE ha diseñado una titulación en bachillerato “excepcional” integradora, en una etapa con evaluación diferenciada por materias –lo que parece una incongruencia, además de una técnica legislativa mejorable–, diseño que, tal vez, consiga mejorar las estadísticas referidas a la titulación en bachillerato y disminuir el fracaso y abandono en esta etapa postobligatoria, pero a costa de sacrificio curricular (al renunciar a que el titulado adquiera los resultados de aprendizaje de una materia), y con el riesgo de generar injusticia material en el camino. En todo caso, se evidencia la autocorrección del sistema, que certifica que este no está funcionando. El legislador habría podido elegir el arreglar, de muy diversas maneras, lo que considerase que no funcionaba en el proceso de enseñanza-aprendizaje del bachillerato, pero se ha inclinado por convertir el bachillerato en una ESO 2.0.

Si, como decía Baruch Spinoza, la libertad es el desconocimiento de las causas que determinan nuestras acciones, podemos sostener que una educación –que no un sistema educativo– que proclame como fin formar individuos libres (ya en el mismo preámbulo de la LOE-LOMLOE se puede leer: “[...] formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos”) debe formar individuos ignorantes de las causas que determinan sus acciones. Curioso que entre los fines y

*objetivos del bachillerato no vuelva a
aparecer el desiderátum de formar
individuos libres.*

A vueltas con los programas del alumnado que fracasa en la ESO

José Fernández Fernández

Inspector de Educación. Ourense

Que a través de la educación se transmite ideología política, valores sociales, religiosos, lingüísticos y de geografía e historia patria no cabe ninguna discusión. Las muchas y variadas leyes orgánicas que se vienen sucediendo en los últimos años, que suman nueve si partimos de la Ley de 1970 que se prolongó hasta los años noventa –y las dos últimas ni tan siquiera son derogatorias completamente de la anterior, LOE, sino que “las mejoran”–, así como la falta de consenso por alcanzar un pacto educativo, lo demuestran. Unas veces por el egocentrismo del partido que ostenta el poder, otras por los que ejercen la oposición, y, casi siempre, por tener detrás las presiones interesadas de los representantes nacionalistas cuyos votos son necesarios en la formación del gobierno que toca en cada momento, sin olvidarnos de las pretensiones de la propia Iglesia que regenta una parte todavía importante de centros privados concertados, agarrándose al adalid de la enseñanza de la Religión católica, tema de encaje presente en todas las reformas educativas.

Ese repertorio legislativo figura siempre en la atención de la singular etapa de la ESO, pues, como sabemos, es en los complicados cursos de 1º y 2º donde los índices de repeticiones y de acoso escolar, junto con otro tipo de conductas disruptivas, son más elevados y en cuya etapa se otorga el primer título –Graduado en la Educación Secundaria Obligatoria– que se convierte en el verdadero indicador del funcionamiento del sistema educativo español por marcar el éxito o fracaso escolar. Basta fijarnos al respecto en el Preámbulo de la recién derogada LOMCE, donde en la

Estrategia de la Unión Europea se destaca el abandono educativo temprano como una de las debilidades de nuestro sistema educativo, pese a que va tendiendo al descenso pero muy lejos todavía del valor medio europeo del 13,5% y fijaba como objetivo para este pasado 2020 bajar a un porcentaje del 10%. Por lo tanto, nos encontramos siempre con el eterno problema de cómo afrontar la enseñanza de este período con carácter obligatorio que afecta a aquel alumnado con dificultades de integración curricular y, en consecuencia, propensos a dejar los estudios tan pronto como puedan; situación acentuada cada vez que se incrementan los años de enseñanza obligatoria.

Dejando de lado otras cuestiones, en esta ocasión, nos vamos a centrar únicamente en la problemática que afecta a dos grupos de alumnado y que está preocupando lo suyo: uno, el de aquel grupo reducido de jóvenes que se esfuerzan, trabajan, que "quieren pero no pueden" con el ritmo normal de aprendizaje seguido por sus compañeros y compañeras de clase, debido a las dificultades arrastradas de cursos anteriores. Otro, también minoritario, al que nada o poco le dicen los conocimientos transmitidos en el aula y que van frecuentemente asociados con conductas disruptivas que repercuten en su propio rendimiento académico y en el de los demás. Grupos, ambos, para los que no se han encontrado a día de hoy respuestas plenamente satisfactorias en los textos legales y programas educativos, variando constantemente su enfoque e interpretación con respuestas poco convincentes. Veamos algunas de ellas.

Comenzando por la LGE de 1970, (o "Ley Villar Palasí"), digamos que dentro de los aspectos novedosos introduce por primera vez la formación profesional en el sistema educativo ordinario sustituyendo la concepción de oficio por la de una profesión dentro de una familia de profesiones, llegando a conexasarla con la Universidad y asumiendo un aire de

modernidad con una consideración educativa y laboral. Bajo la incorporación temprana de la comprensividad establece la enseñanza obligatoria hasta los catorce años, introduce el concepto de evaluación continua y una enseñanza común para todos los niños españoles, la Educación General Básica (EGB), de ocho años de duración, que quebraba aquella segregación y estructura bipolar de la enseñanza franquista en la que accedía prematuramente al bachillerato, tras superar una prueba de acceso, alumnado a partir de los diez años de edad que pretendía continuar sus estudios en la Universidad o incorporarse a puestos de la Administración u otros servicios profesionales propios más bien de la clase media.

Con la implantación de la nueva EGB, aquellos alumnos y alumnas que no obtenían el título de Graduado Escolar podían incorporarse, simplemente con el Certificado de Escolaridad, a una FP1, donde, después de superar los dos cursos en los que se estructuraban estos estudios, se conseguía el título de Técnico Auxiliar, con efectos de equivalencia al Graduado Escolar que abría otros caminos aparte de continuar por la vía profesional. Además, ya en el comienzo de los años ochenta, y con el fin de conseguir una mayor igualdad de oportunidades, algunos alumnos de 14 o 15 años fueron atendidos, inicialmente, en centros ordinarios de EGB mediante programas y clases compensatorias, de escaso resultado por razones en las que no nos vamos a detener.

Este integrador acceso en la FP1 sin requerimiento de titulación alguna no dejaba, pues, descolgado al alumnado, ya que permitía que aquellos que tenían ciertas destrezas y estimulación orientasen su vocación hacia un oficio, pudiendo lograrlo mediante una especialización profesional y al mismo tiempo obtener una titulación que permitía retomar el sistema educativo en caso de desearlo. No obstante, dicha medida con programas de estudios que combinaban materias comunes de cierto grado

de dificultad teórica en las que ya habían fracasado en la EGB con unos módulos profesionales más prácticos y más adaptados a sus posibilidades, limitó el éxito que con otra orientación más pragmática se pudiera haber logrado, pues la realidad puso en evidencia cómo este tipo de alumnado superaba frecuentemente los módulos propios de la rama profesional y, por el contrario, suspendía en aquellas asignaturas teóricas que poco o nada tenían que ver o aportar a la profesión a la pretendían optar y de las que venían huyendo por ser las causantes de la no obtención del título correspondiente.

Con la LOGSE (1990), impulsada por el ministerio de Javier Solana Madariaga, del PSOE, se amplía la escolarización hasta los dieciséis años al mismo tiempo que apuesta por una educación fuertemente comprensiva y, a la vez, ligada a la diversidad en la que el currículo fuese lo más igualitario posible para todos, para lo que se restringen las materias optativas. El título pasa a llamarse Graduado en Educación Secundaria, que se obtenía a los dieciséis años una vez finalizado cuarto de la ESO –curso equivalente a segundo de BUP– y que ahora pasa a ser de obligado requerimiento también para acceder a un ciclo medio de formación profesional. Exigencia que dejaba fuera del sistema educativo a una parte importante del alumnado, ya que los índices de fracaso escolar en nuestro país eran elevados. Y se planteaba la cuestión de cómo atender, por no decir aguantar, a chicos que asistían al colegio por obligación pero que, por diversas causas, escaso rendimiento obtenían de él.

Para parchear este asunto, la susodicha Ley, en su artículo 23, puntos 2 y 3, abría la puerta, dentro de una medida más de atención a la diversidad, para que aquellos discentes que no alcanzasen los objetivos de la educación secundaria obligatoria pudiesen integrarse en Programas específicos de garantía social (PGS), con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permitiese incorporarse a la vida

activa o proseguir sus estudios, especialmente en la formación profesional específica de grado medio. En la parte titulada «De la compensación de las desigualdades en la educación», deja a los poderes públicos y a las Comunidades autónomas competencias para llevar a cabo acciones en su desarrollo. En el cumplimiento de esa propuesta se promulgó la Orden Ministerial de 12 de enero de 1993 por la que se regulaba ya de forma específica estos Programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, y que en el caso concreto de Galicia, dentro de sus competencias acordes con un sistema descentralizado de enseñanza, contaron también con su propia legislación de desarrollo recogida ex profeso en la Orden de 5 de mayo de 1997.

Estos programas iban dirigidos a individuos mayores de 16 años y menores de 21, que no habían alcanzado los objetivos de la ESO ni poseían titulación alguna de formación profesional. Se ofrecían en distintas modalidades pensando en su adaptación a las características y expectativas del alumnado demandante. Por lo tanto, quedaban situados fuera del período de la educación obligatoria y estaban diseñados para aquel alumnado que abandonaba el instituto sin haber conseguido sus objetivos, con el fin de ofrecerles la posibilidad de mejorar su formación general y de capacitarles para realizar determinados oficios, trabajos y perfiles profesionales correspondientes con las familias de la formación profesional reglada, con la pretensión de facilitar la inserción laboral o la difícil reinserción educativa al poder continuar estudiando, bien en la FP a través de ciclos formativos de grado medio, bien en la formación permanente por el régimen de las personas adultas, si pensaban titular.

La breve Ley orgánica 10/2002 (LOCE), aprobada por el gobierno del PP bajo el ministerio de Pilar del Castillo, se aplicó en muy pocos aspectos debido a que tras las elecciones de 2004 cambió la mayoría parlamentaria

y el gobierno. En su artículo 27, hablaba de Programas de iniciación profesional. Estaban integrados por los contenidos curriculares esenciales de la formación básica y por módulos profesionales asociados, al menos, a una cualificación del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales a que se refiere el artículo 7 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Dicha formación, que tendría una estructura flexible de carácter modular, se impartía también en dos cursos académicos. Se incorporarían a ella aquellos alumnos y alumnas que, cumplidos los quince años y tras la adecuada orientación, optasen por no cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos en la ESO.

La superación de un programa de iniciación profesional daba pleno derecho a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En caso de superar únicamente, de forma total o parcial, los módulos profesionales se obtendría una certificación acreditativa de las capacidades adquiridas, con validez, entre otros efectos, en la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio, en la que también se tenía en consideración una experiencia laboral relacionada con la enseñanza que se pretendiese cursar.

Siguiendo por este camino de formación profesional, con los extintos programas de cualificación profesional inicial (PCPI) y la incorporación de la FP Básica llegamos a la actualidad. En cuanto a los PCPI, aplicados tras la LOE (2006), decretada nuevamente por el gobierno socialista, estaban ideados para alcanzar las competencias profesionales necesarias para desempeñar una determinada profesión y poder obtener, a la vez, el título de la ESO. Para cursarlos se requería ser mayor de 16 años, o cumplirlos en el año natural de inicio del programa, y no tener el título del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Tenían una duración de dos años y permitían adquirir una cualificación profesional y a la vez titular, si se

realizaban los módulos de carácter voluntario. Su organización era bastante compleja a la hora de ponerlos en práctica en los centros que optaban por esta oferta, que prácticamente eran de titularidad pública. Ya que constaban de tres tipos de módulos, dos de carácter obligatorio, que daban acceso a los ciclos formativos de formación profesional de grado medio, y otro voluntario para aquellos que quisiesen obtener el título de Graduado.

Por su parte, la controvertida Ley orgánica 8/2013 ("Ley Wert", del PP), del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, conocida como LOMCE, añade un nuevo apartado 10 al artículo 3 de la Ley orgánica 2/2006, indicando que los ciclos de Formación Profesional Básica serán de oferta obligatoria y de carácter gratuito, incluyéndolos dentro de la formación profesional del sistema educativo como una medida facilitadora de la permanencia de los alumnos en los centros educativos y de ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. Ya que, con la introducción de estos ciclos formativos de grado básico se podrían adquirir las competencias de educación secundaria obligatoria a través de unas enseñanzas que se organizaban, por un lado, en módulos obligatorios asociados a unidades de competencia y, por otro, en dos módulos más de bloques comunes compuestos de diversas materias cada uno y aglutinados por ámbitos de conocimiento, a imitación de lo que ya se venía haciendo desde hacía tiempo en la enseñanza de las personas adultas: uno relacionado con el bloque de Comunicación y Ciencias Sociales y otro con las Ciencias Aplicadas. Se añade, además, que la superación de la totalidad de los ámbitos conducirá a la obtención del título de Graduado en la ESO. El problema, planteado y cuestionado en las distintas comunidades autónomas con competencias en educación, estaba en si era necesario fijar algún tipo de prueba a tal fin y en establecer criterios comunes de la misma, interpretación que fue evolucionando en disminución de exigencias con respuestas "transitorias" y dejando con

frecuencia la pelota de la decisión en el tejado de las reglas acordadas por los centros y en manos de sus Juntas de Evaluación. Elusión de responsabilidades que se viene siendo habitual en nuestro país cuando se trata de la toma de decisiones en asuntos relacionados con la educación.

Alternativamente, dentro de las medidas de atención a la diversidad, señalar que venían funcionando otros programas discurridos para aquel tipo de alumnado con dificultades en seguir el ritmo normal de aprendizaje, pero que podrían salir adelante con una organización distinta en ciertas áreas si se adaptaban a las características de sus aptitudes personales. Estamos hablando de escolares que en cursos anteriores a tercero de la ESO mostraban dificultades generalizadas de aprendizaje por cualquiera causa, de forma que, aún manifestando una actitud positiva hacia el estudio, estuviesen en riesgo evidente de no lograr los objetivos y las competencias básicas cursando el currículo ordinario. A ellos se dedica el artículo 27 de la LOE, estableciendo con carácter excepcional los programas de diversificación curricular, de aplicación en los cursos de 3º y 4º de la ESO, y que ya se empezaron a impartir en algunas comunidades autónomas, como en el caso de Galicia, al comienzo del año académico 2007-2008. Contaban con una metodología específica, unos contenidos, actividades prácticas y materias diferentes a las establecidas con carácter general, pero de forma que no impedían conseguir los objetivos generales de la etapa y, por lo tanto, poder obtener el título igual que los demás, incluso con alguna asignatura suspensa.

Fue una puerta abierta que salvó del abandono escolar a muchos abocados al mismo y permitió que continuasen con éxito estudios orientados preferentemente a los ciclos medios de la formación profesional por tener menor grado de dificultad que el bachillerato y más clases prácticas que exigían más dotes de habilidades y menos esfuerzo cognitivo. En porcentajes muy elevadas estos estudiantes obtuvieron la

titulación de la ESO. Su éxito se debió a contar con la organización de las materias más complejas agrupadas en ámbitos específicos que se cursaban durante los dos cursos, tercero y cuarto, en grupos separados y el resto (Educación física, Educación plástica y visual, Música, Educación ético-cívica e Informática, entre otras), se impartían junto con el alumnado de su curso de referencia, permitiendo la integración y el contacto con los compañeros de su clase ordinaria. El Ámbito científico-tecnológico abarcaba contenidos de Matemáticas, Ciencias de la naturaleza y Tecnologías. El Ámbito lingüístico y social integraba contenidos de tercer y cuarto curso de Ciencias sociales, geografía e historia, Lengua castellana y literatura y, en su caso, Lengua y literatura de la comunidad autónoma con idioma propio. La Lengua extranjera se podría organizar también de manera diferenciada. Otro de los factores beneficiosos fue incluir una hora de tutoría y el permitir que cada uno de estos ámbitos fuese impartido en su conjunto por un único profesor o profesora, preferentemente con destino definitivo en el centro y que promocionaba con el alumnado de un curso a otro, creando entre ellos en muchos casos vínculos afectivos –tan necesarios en cualquier etapa educativa, pero en la adolescencia más todavía– por compartir juntos muchas horas y en grupos muy reducidos, no superior a quince pero que en la realidad funcionaron con una ratio mucho menor. Como era lógico, dada la necesidad de recursos humanos necesitados y su financiación, fue una medida en la que se implicaron mucho más los centros públicos que los privados concertados.

Luego, con la LOMCE –que modificó muchos apartados de la LOE, aunque no terminó de derogarla de todo– y el Real decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato, se sustituyen los programas de diversificación curricular por los llamados Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PEMAR), también con una duración bianual y con una estructura semejante a los anteriores pero

ahora se adelantan en un año su aplicación, pudiendo acceder a partir de segundo y permanecer en ellos sólo hasta tercero de Educación Secundaria Obligatoria. Hecho que obligaba a cursar cuarto de forma ordinaria, último curso en donde desaparece la organización de aprendizaje por ámbitos y en el que se debe elegir entre una de las dos opciones siguientes: a) Opción de las enseñanzas académicas para quienes se quieran incorporar al bachillerato, y, consecuentemente, deberán obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, algo muy difícil de alcanzar en la realidad debido a la problemática que arrastra consigo este tipo de alumnado. Si se me permite un símil comparativo, sería algo parecido a si a un animal, después de ser criado bajo las cuidadosas atenciones domésticas, repentinamente se echase al monte teniendo que sobrevivir enfrentándose a una serie de dificultades para las que no está preparado ni acostumbrado de forma suficiente. Para volar, antes hay que aprender a hacerlo. b) Opción de las enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional. Itinerario complicado también por cuanto la mayoría de las asignaturas son comunes a cualquiera de estas dos opciones citadas y con una misma programación didáctica; acentuada esta elección, si cabe, por ser además una salida considerada un tanto descafeinada por el hecho de que limita o impide seguir avanzando en el sistema educativo. Con este enfoque de que este alumnado al terminar el PEMAR tenga que incorporarse forzosamente al currículo general, con sus limitaciones y sin garantías de tener adquirida la suficiente formación, parece que el fracaso y las discusiones sobre el tema se veían venir.

Finalmente, la reciente, recelosa y poco satisfactoria Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE, conocida también por "Ley Celaá" e impulsada por el PSOE-Unidas Podemos), por la que como su título indica se modifica la LOE y en su punto uno de la disposición derogatoria única deja sin efectos la LOMCE, realiza en la etapa de secundaria uno de sus mayores cambios con el empeño puesto prioritariamente en la reducción

del abandono escolar y el aumento del número de titulaciones. Con ese pretexto, entre las medidas que se pretenden tomar figura la eliminación de los itinerarios, suprimiendo las dos vías distintas de titulación que establecía la LOMCE, y se introducen cambios en la evaluación y promoción, de los que destacamos especialmente el incluir en las diversas enseñanzas que los referentes de la evaluación, en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, sean los recogidos en las correspondientes adaptaciones curriculares sin que este hecho pueda impedirles la promoción y la posibilidad de titulación; algo en lo que se vienen pronunciando ya cada vez más sentencias judiciales. Por otra parte, la nueva ley finiquita definitivamente los aspectos que quedaban en vigor de los PCPI. Además, a los ciclos formativos de grado básico, que facilitarán la adquisición de las competencias de educación secundaria obligatoria a través de las enseñanzas organizadas en tres ámbitos, de los cuales dos serán de conocimiento y uno profesional, se les da el mismo tratamiento que al resto de los demás ciclos al indicar que la superación con evaluación positiva en todos sus ámbitos o módulos llevará a recibir el título de Graduado en ESO, sin necesidad de que el equipo docente realice ninguna otra valoración aparte sobre si se han alcanzado los objetivos y adquirido las competencias correspondientes de la etapa.

Otra reforma a aplicar está la de retomar nuevamente los programas de diversificación de la LOE y la supresión de los citados PEMAR implantados como novedad en la ley anterior. Propuesta cuya incorporación se marca a partir del segundo curso tras un consejo orientador que decide la opción más adecuada para continuar la formación y que podrá incluir cursar este programa de diversificación o también un ciclo formativo de grado básico. Con estos programas de diversificación se pretende volver a dar más oportunidades de titulación volviendo a currículos diversificados que permiten la posibilidad de rescatar a un alumnado necesitado de apoyo, evitando así diferencias y segregaciones

que le impida continuar formándose en las distintas opciones de la enseñanza postobligatoria. Entre ellas, puede estar la nueva modalidad de la Formación Profesional Dual, en la que se combinan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros y en la empresa que puede constituir una salida muy interesante a las demandas de algunos jóvenes de las características apuntadas.

En síntesis y a modo de recapitulación, podemos concluir diciendo que en lo que respecta al alumnado de la ESO con dificultades para alcanzar la titulación a través de grupos y currículos ordinarios hemos visto como los debates se centran en cómo saber encajar y conjuntar una educación lo más igualitaria e integradora posible para todos y al mismo tiempo diferenciada y pragmática para los necesitados de una enseñanza más atractiva y motivadora que no les deje fuera del sistema educativo por abandono o falta de programas, especialmente en el tramo obligatorio pero también que les ofrezca la posibilidad de continuar más allá de él. En cuanto a la edad de las intervenciones, las actuaciones llevadas a cabo en la distinta semántica de los programas comentados estuvieron limitadas siempre a dos cursos de duración y su incorporación osciló entre los 15 y 16 años, de segundo de la ESO en adelante. La organización académica de ciertas asignaturas por ámbitos de conocimiento impartidas por un mismo profesor o profesora, que aportan proximidad y cercanía en las clases, suele ser muy positiva; fundamental, diría yo.

Selección de directores. Un proceso democrático

Santiago Sobrino Josenje

Inspector de Educación. Ferrol

El *Real Decreto de 19 de septiembre de 1918*, por el que se aprueba el *Reglamento de Escuelas graduadas* introduce la figura del “*Maestro Director*”, que junto a los restantes maestros, forman la “*Junta de Maestros de la Escuela*”. En su art. 9 establece los “*deberes del Director*”, de carácter fundamentalmente administrativo (registro de matriculas, ingreso del alumnado,...), pedagógico (paso de grados), jefatura del Centro y despacho de asuntos con la Inspección, *etc.*

Bajo la influencia del nacionalcatolicismo se elaboran la *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria* y el *Decreto 985/1967, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores escolares*. Este Decreto crea un Cuerpo de Directores, al que se accede por oposición, estando en posesión de un curso de formación será un *Cuerpo especial de la Administración civil del Estado*.

La *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* acaba con el Cuerpo de Directores y su concepción profesional. El Director será nombrado (art. 60), *de entre los Profesores titulares del Centro, por el Ministerio de Educación oído el Claustro y el Consejo Asesor* (en el que estarán representados los padres de los alumnos).

La *Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares* dispuso en su art. 25 la selección del Director de entre profesores numerarios, así como que,

reglamentariamente, se determinaría el procedimiento de nombramiento por la Administración del Director, el cual se realizaría, en todo caso, de conformidad con los principios de mérito, capacidad y publicidad. En cualquier caso, varios de artículos de la Ley fueron declarados inconstitucionales o nulos por la STC 5/1981.

La *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* estableció un nuevo modelo de dirección escolar, participativo y democrático, que encomendaba la gestión de los Centros al Consejo escolar e introducía en él representantes de toda la comunidad educativa, permitiendo que compartiera las responsabilidades de organización, funcionamiento y gobierno de los Centros educativos.

El Título III de la LODE 8/1985, "*De los órganos de Gobierno de los Centros públicos*", hoy íntegramente derogado, disponía que el Director fuera elegido por el Consejo escolar y nombrado por la Administración educativa para un mandato de tres años. Con este sistema se depositaba la responsabilidad de la elección del Director en un órgano de representación democrática y se abandona la vía profesional directiva.

Los candidatos debían ser profesores del Centro, con un mínimo de un año de antigüedad y tres en la función docente. No se exigía formación previa, pero se contemplaba su asistencia *voluntaria* a cursos de formación inicial.

La *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo* complementa las previsiones de la LODE 8/1985, y considera a la *función directiva* (art. 55) como uno de los "*factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza*". Asimismo, en su art. 58.3 disponía que "*las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva [...] mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos...*".

La *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros docentes* titulaba su Capítulo III de su Título II "*De la Dirección de los Centros públicos*". Disponía allí que Director fuera elegido, por mayoría absoluta del Consejo escolar, de entre aquellos profesores del Centro *previamente acreditados* para el ejercicio de esta función por la Administración, y nombrado por la Administración para un mandato de cuatro años. Con la "previa acreditación", se pretendía cohonestar los principios de participación y autonomía de los Centros con unas mínimas garantías de formación y competencia para quienes iban a ejercer la función directiva.

Las competencias del Director, de acuerdo con la LOPEG 9/1995, era esencialmente, dirigir y coordinar todas las actividades del Centro; ostentar su representación, así como la de la Administración *en el* Centro; cumplir y hacer cumplir las disposiciones legales; colaborar con la Administración; designar a su equipo directivo y ejercer la jefatura de todo el personal; favorecer la convivencia; convocar y presidir los actos académicos y los órganos colegiados; autorizar gastos y las contrataciones (art. 21).

La LOPEG 9/1995 estuvo vigente hasta la entrada en vigor de la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. La LOCE 10/2002 no se llegó a aplicar, siendo paralizado su calendario de aplicación, por Real Decreto, con el cambio de Gobierno y finalmente derogada por la LOE 2/2006.

El art. 86 LOCE 10/2002 establecía que la selección y nombramiento de los directores se efectuaría mediante concurso de méritos (de conformidad con los principios de publicidad, mérito y capacidad) entre profesores funcionarios de carrera de los cuerpos del nivel educativo y régimen a que pertenezca el Centro. Asimismo, preveía, por primera vez, la posibilidad de que los aspirantes se presentaran *a más de un* Centro.

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, dispone en su art. 133 que la selección del Director de los Centros públicos se realizará mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la Administración educativa, recomendando la elección de los candidatos que "*obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa*".

La selección se efectuará mediante concurso de méritos (conforme a los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad) entre profesores funcionarios de carrera que impartan alguna de las enseñanzas encomendadas al Centro. En cuanto a sus funciones, la LOE 2/2006 ampliaba los poderes del Director en materia de convivencia.

La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* que establece en su artículo 133 que la selección del Director se realizará mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la Administración, mediante concurso de méritos (conforme con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad) entre profesores funcionarios de carrera que impartan alguna de las enseñanzas encomendadas al Centro.

Serán requisitos para poder participar en el concurso de méritos (art. 134) los siguientes:

- a. Tener una antigüedad de al menos 5 años como docente funcionario de carrera
- b. Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un período de al menos 5 años, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el Centro
- c. Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un *curso de formación* para la función directiva, impartido por el Ministerio o por las Consejerías autonómicas de educación. Las características del

curso serán desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno y su certificación tendrá validez nacional

d. Presentar un Proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo

En los Centros específicos de Educación Infantil, en los incompletos de Educación Primaria, en los de Educación Secundaria con menos de 8 unidades, en los que impartan enseñanzas artísticas profesionales, deportivas, de idiomas o las dirigidas a personas adultas con menos de 8 profesores, las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos.

Para la selección de los directores en los Centros públicos (art 135), las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos y establecerán los criterios, objetivos y el procedimiento de selección, así como los criterios de valoración de los méritos del candidato y del proyecto presentado.

La selección será realizada por una comisión constituida, por un lado, por representantes de las Administraciones educativas, y por otro, en una proporción entre el 30% y el 50%, por representantes del Centro, de los cuales al menos el 50% lo serán del Claustro. Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales, así como la proporción entre los representantes de la Administración y los Centros. En cualquier caso, deberán dar participación en las comisiones a los Consejos escolares. La comisión actuará de acuerdo con lo indicado en los arts. 22-27 de la Ley 30/1992.

La selección se basará en los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, la valoración del Proyecto de dirección, y la

experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo, así como la labor docente.

Se valorará de forma especial la experiencia previa en un equipo directivo, la situación de servicio activo, el destino, trabajo previo y labor docente desarrollada en el Centro cuya dirección se solicita, así como, en su caso, haber participado con una valoración positiva en el desarrollo de acciones de calidad educativa.

La Administración nombrará Director (art 136) por un período de cuatro años al aspirante que haya sido seleccionado como resultado del concurso de méritos. El nombramiento podrá renovarse, por períodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado. Los criterios y procedimientos de esta evaluación serán públicos y objetivos e incluirán los resultados de las evaluaciones individualizadas realizadas durante su mandato, que, en todo caso, considerarán los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto y el seguimiento de la evolución en el tiempo. Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.

Es así como llegamos a la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Que modifica el artículo 135 de la siguiente manera:*

- La selección de los directores o directoras en los centros públicos, a excepción de los Centros Integrados de Formación Profesional, las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos y establecerán los criterios objetivos y el procedimiento de valoración del proyecto presentado y de los méritos del candidato, entre los que incluirán la superación de un programa de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación y

Formación Profesional o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, con validez en todo el territorio nacional.

- La selección será realizada en el centro por una comisión constituida por representantes de la Administración educativa y del centro correspondiente.
- Corresponde a las Administraciones educativas determinar el número total de vocales de las comisiones. Al menos un tercio de los miembros de la comisión será profesorado elegido por el claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del consejo escolar que no son docentes. Además, entre los miembros de la comisión deberá haber, al menos, un director o directora en activo en centros que impartan las mismas enseñanzas que aquel en que se desarrolla el procedimiento de selección, con uno o más periodos de ejercicio con evaluación positiva del trabajo desarrollado.
- La selección del director o directora, que tendrá en cuenta la valoración objetiva de los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes y la valoración del proyecto de dirección orientado a lograr el éxito escolar de todo el alumnado, que deberá incluir, entre otros, contenidos en materia de igualdad entre mujeres y hombres, no discriminación y prevención de la violencia de género, será decidida democráticamente por los miembros de la comisión, de acuerdo con los criterios establecidos por las Administraciones educativas.
- La selección se realizará valorando especialmente las candidaturas del profesorado del centro.
- Quienes hayan superado el procedimiento de selección deberán superar un programa de formación sobre competencias para el

desempeño de la función directiva, de manera previa a su nombramiento. Las características de esta formación serán establecidas por el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, y tendrá validez en todo el Estado. Asimismo, se establecerán las excepciones que corresponda a los aspirantes que hayan realizado cursos de formación de estas características antes de la presentación de su candidatura o acrediten experiencia en el ejercicio de la función directiva con evaluación positiva de su trabajo.

Las Administraciones educativas también podrán establecer las condiciones en que los directores y directoras deban realizar módulos de actualización en el desempeño de la función directiva.»

El artículo 136, relativo al *nombramiento de los directores establece:*

1. La Administración educativa nombrará director o directora del centro que corresponda, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 11.5 de la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, por un periodo de cuatro años, a quien haya superado el programa de formación al que se refiere el apartado sexto del artículo 135 de esta Ley.

2. El nombramiento de los directores o directoras podrá renovarse, por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos, oído el Consejo Escolar. Los criterios y procedimientos de esta evaluación serán públicos. Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.»

Por último, el artículo 137 queda modificado en los siguientes términos:

«En ausencia de candidaturas, en el caso de centros de nueva creación o cuando la comisión correspondiente no haya seleccionado a ningún aspirante, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 11.5 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y la normativa que la desarrolla, la Administración educativa, oído el Consejo Escolar, nombrará director o directora por un período máximo de cuatro años a un funcionario o funcionaria docente, que deberá superar el programa de formación sobre el desarrollo de la función directiva previsto en el artículo 135.1.»

Conclusión

Como se puede observar a lo largo de la historia el nombramiento de los directores ha sufrido diversas variaciones en el modelo de elección de los mismos. En la época democrática de nuestro país, gracias a la LODE, los Consejos Escolares hicieron uso de un protagonismo de participación y toma de decisión respecto a la elección. Ese hito considero que es importante dado que así la comunidad educativa se siente participe en la toma de decisión y esa decisión tomada de manera colegiada y participativa, es una forma de implicarse en la vida docente, además es un aval para el futuro director dado que participan todos los sectores de la comunidad educativa (Profesorado, alumnado, familias), aunque todo esto implicó la pérdida de profesionalidad debido a que cualquier docente podría ejercer el cargo, incluso sin tener formación específica.

Debido a las funciones de los directores, quedó en evidencia que carecer de formación previa suponía un hándicap para ejercer la dirección, por ello *La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros docentes*, incluyó que para ejercer el cargo los funcionarios tuvieran que estar acreditados y tener una mínima formación, buscando llegar a un equilibrio necesario, puesto que para

ejercer cargos directivos la formación fue, es y será un pilar fundamental para desempeñar adecuadamente las tareas encomendadas.

Con la LOE llegamos al sistema de elección que tenemos en la actualidad y que es sus respectivas reformas se ha buscado que la administración sea participe de la toma de decisión, teniendo más o menos protagonismo en la misma. En el momento de transición que nos ocupa, hemos pasado de que con la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* el peso de la toma de decisión en las comisiones constituidas para la elección del director lo tenga la administración a que con la reforma mediante la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, se devuelva el protagonismo a los representantes de los claustros y de los consejos escolares de los centros educativos teniendo cada uno un peso de $1/3$ y el $1/3$ restante será elegido directamente por la administración.

Otro valor añadido de las últimas reformas ha sido que los claustros están representados en las comisiones encargadas de elegir a las direcciones, considero importante que la voz de los docentes sea escuchada y tengan capacidad de decisión, al igual que el Consejo Escolar.

El otro aspecto importante está en los requisitos que debe de tener la persona candidata a la elección, la formación tiene un peso importante y creo que es necesaria, tanto la formación inicial para acceder al cargo como la continua para una correcta actualización de las personas encargadas de ejercer la máxima representación en el centro educativo. Con las últimas reformas se ha abierto la puerta a que docentes sin destino definitivo en el centro puedan optar a la elección, así como la obligatoriedad de presentar un proyecto de dirección para cuatro años. No obstante, considero que, desde la experiencia, suele tener mejor

aceptación y facilidad para constituir equipo directivo un funcionario con destino definitivo en el centro, aunque como siempre existen gratas excepciones.

Para concluir indicar que es muy posible que ningún sistema de elección sea el adecuado, pero es necesario que todos los sectores estén representados en las tomas de decisiones para la selección de las direcciones escolares.

REFERENCIAS

- Álvarez, Manuel. La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos. *Participación educativa*, ISSN 1886-5097, N.º. 5, 2007 (Ejemplar dedicado a: La participación y la dirección de los centros escolares), págs. 83-92
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Rodríguez-Gallego, Margarita R., Ordóñez-Sierra, Rosario, López Martínez, Antonia La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de investigación educativa*, RIE, ISSN 0212-4068, ISSN-e 1989-9106, Vol. 38, N.º 1, 2020, págs. 275-292.
- Ruiz Palmero, Julio. La dirección escolar: el proyecto de dirección. [Málaga] : Educa Virtual, [2007]. ISBN 978-84-690-5046-0

-
- Santos Guerra, Miguel Ángel. Dirección escolar e innovación educativa. XXI. *Revista de educación*, ISSN-e 1575-0345, N° 2, 2000, págs. 61-76

 - Sarasúa Ortega, Avelino. La dirección escolar: luces y sombras. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, ISSN 0210-4679, ISSN-e 2255-1042, N°. 350, 2013 (Ejemplar dedicado a: Dirección de centros), págs. 41-44

 - Tortosa Álvarez, Carmen. La formación de los directores de centros docentes en España y en Estados Unidos: relación entre la educación superior y las recomendaciones supranacionales. *Revista española de educación comparada*, ISSN 1137-8654, N° 37, 2021 (Ejemplar dedicado a: Influencias supranacionales en la educación superior), págs. 299-321

 - Zaitegi de Miguel, Nélida. Participación en la Educación: de la teoría a la práctica. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, ISSN-e 1885-0286, N°. 33, 2020, págs. 76-90