

## LOMCE. Reflexiones de un profesor

LOMCE. Reflections of a teacher

**Pedro Sauras<sup>1</sup>**

### Resumen

La complejidad de la aplicación de una ley como la LOMCE, así como sus consecuencias, rebasa el objetivo de este trabajo. Aunque se aborda el marco sociopolítico que la precedió y, probablemente, la auspició, el asunto requiere, sin duda, mayor profundidad y extensión; algo parecido puede decirse del currículo que la ley impulsa, eje de este trabajo. La evaluación ha sido tratada parcialmente y fuera quedan temas como la convivencia, la participación, la formación del profesorado, la atención a la diversidad e inclusión, el aprendizaje a lo largo de la vida y la educación de las personas adultas... cruciales en la reflexión y en la intervención pedagógica. Pero se espera, en estas pocas páginas, contribuir al necesario debate educativo, social y político a partir de aspectos concretos elegidos para el análisis y la discusión. Ése es el objetivo primordial: provocar debate, iniciar el análisis y pergeñar posibles líneas de trabajo y reflexión apuntando aspectos polémicos y discutibles de la ley, su implantación y los elementos del currículo que sirven de soporte al trabajo en aulas y centros escolares.

**Palabras clave:** política educativa, LOMCE, currículo, reflexión a partir de la práctica profesional, análisis, debate

---

<sup>1</sup> Funcionario del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad de Orientación Educativa. Profesor Asociado del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Email: [pedro.sauras@uam.es](mailto:pedro.sauras@uam.es)

## Abstract

The complexity of the application of a law like LOMCE and its consequences are beyond the scope of this work. Although the policy framework that preceded and, probably promoted it, is addressed in this article, the matter demands greater depth and extent. Something similar can be said about the curriculum enforced by this law, which is the focus of this work. Evaluation has been only partially addressed, and other issues are left out of this reform, such as school life, participation, teacher training, attention to diversity, inclusion, life-long learning and adult education, all of them crucial topics in our reflection and pedagogical intervention. In this article, it is expected to contribute to the necessary educational, social and political debate, departing from the chosen specific areas. Thus, this is our main aim: to provoke discussion and analysis, and propose possible lines of work and reflection, pointing out controversial and contentious aspects of this law, its implementation and its curriculum elements that support the work in classrooms and schools.

**Keywords:** education policy, LOMCE, curriculum, reflection from professional, practice, analysis, debate

## 1. Introducción: Aspectos generales

A estas alturas, acaba de terminar el curso 2015-16, tercer año tras su promulgación, hablar de esta ley, la LOMCE, puede resultar cansino y aburrido, y eso puede significar que han ganado. ¿Quiénes? Quienes entienden la educación y la enseñanza como una herramienta al servicio de sus propios y particulares intereses y quienes retuercen el debate y los argumentos que le sirven de soporte, consiguiendo pervertir el análisis y las decisiones consecuentes. Si se ha conseguido aborrecer a la ciudadanía con este tema crucial<sup>2</sup>, el campo está despejado para cualquier utilización parcial e interesada.

---

<sup>2</sup> Con este tema crucial y con otros: las pensiones, las ayudas a la banca, las prestaciones de la Seguridad social, la misma corrupción... El descrédito –interesado- en que han caído política y los políticos, lo colectivo, promueve tanto la animadversión con respecto a lo público cuanto la huida de ello; queda el campo libre para oportunistas de diversa ralea.

La propia gestación de la ley ya apuntaba maneras: el discurso previo, iterativo, recurrente, pesado, se basaba en la necesidad de un pacto –social– generalizado que, entre otras cosas, contribuyera a la calidad, estabilidad y continuidad del sistema educativo: leyes, normas, programas, apoyos y recursos... Lo que hemos podido ver –y sufrir– resulta especialmente ¿sorprendente?: rodillo político, normativo y administrativo. Para qué negociar y pactar cuando se puede prescindir de esos procesos tan cansados que obligan a conocer más en profundidad los temas y a reconsiderar las propias posiciones... El pacto<sup>3</sup> que en ese momento se ofrecía fue desestimado sin justificación (explícita) que lo explicara; un buen ejemplo en lo que se refiere a valores ciudadanos y competencias básicas.

Y, para conjurar la profusión de leyes<sup>4</sup>, se sacó otra: la misma LOMCE. Difícil de entender: se invoca como problema la excesiva profusión de leyes y, para solucionarlo, se saca otra. Eso sí, no se deroga plenamente la anterior: se hace una mezcla híbrida, un verdadero bricolaje (Ball, 2002, 2011), de tal modo que, según interesa, se habla de continuidad y, cuando interesa lo contrario u otra cosa, es la nueva ley la protagonista indiscutible. Entre tanto, si el sistema educativo español y su marco legal revestían considerable complejidad (excesiva normativa y a veces dispersa o desagregada y poco eficiente, discurso político inconsistente que tiende a denigrar el propio sistema educativo...), ahora más, rayando a veces el caos<sup>5</sup>.

Se acepta usualmente que gobiernos de signo político diferente defienden, además del interés general común, la necesidad de cambios que mejoren los resultados del sistema educativo y, también, intereses propios relacionados con los

---

<sup>3</sup> Pacto propuesto por el ministro Gabilondo en 2010. Ministerio de Educación: Pacto social y político por la educación.

<sup>4</sup> Una de las razones que se aducen cuando se habla de fracaso escolar consiste en el elevado número de leyes educativas y sus correspondientes reglamentos que se dan en España desde el comienzo de la década de los 90, el hecho de que cada gobierno cambie las leyes orgánicas básicas...

<sup>5</sup> Un ejemplo, entre otros: responsables de editoriales de libros de texto, equipos directivos y profesorado de institutos de Secundaria podrían ilustrarnos al respecto con su experiencia de los meses precedentes al curso 2015-16 y del propio inicio de ese curso (paso entre 2º y 3º de ESO, de LOE a LOMCE). Por parte de las familias, asistir a las reuniones de presentación de ese curso, buscar los libros de texto correspondientes... también constituyó una curiosa experiencia ligada a la incertidumbre. El paso a 4º de ESO, con su nueva estructura, va por caminos similares, más allá de las normales dificultades que plantea la implantación de nuevos cursos.

grupos sociales que les votan, ¿pero eso requiere una nueva ley orgánica, nuevos decretos reales y consecuentes decretos en cada Comunidad autónoma y toda la parafernalia mediática que lo rodea? ¿Una ley escasamente debatida, aunque, eso sí, de modo muy moderno y aséptico, muy *on line*?

La antigua LOE nunca fue sospechosa de promover cambios revolucionarios; más bien al contrario, buscaba ser una ley aceptable para todo el mundo y evitar ser contestada. Más allá de si ese rasgo es bueno o malo, señaló caminos para desarrollar y continuar mejorando los resultados tanto en el alumnado como en la sociedad; por ejemplo, la presencia de las competencias básicas, la inclusión de alumnado con necesidades educativas... Es lo que parece que en las últimas décadas hacen los "países de nuestro entorno": detectar líneas concretas de trabajo desde las Administraciones educativas, en los centros, con el profesorado, con las familias, en contextos con dificultades... y proponer cambios proporcionados y eficientes al respecto; detectar necesidades concretas y aportar soluciones adecuadas al problema y los contextos en que se da, huyendo del ruido y buscando la eficiencia.

Por lo demás, desde la promulgación de la LODE, es evidente la capacidad de los gobiernos, de unos más que de otros, de promover la enseñanza concertada o, dicho de otro modo, de promover en el sector de la enseñanza la gestión de recursos y caudales públicos por entidades y personas privadas a quienes, sin demasiada evidencia en favor de tal gestión, se atribuye una notable superioridad al respecto. Un ejemplo de los procesos de mercantilización de la educación (Díez, 2013; Monarca, 2015; Rodríguez-Martínez, 2014).

Cambiando de tema, pero desde una perspectiva similar, ¿alguien cree que la enseñanza de la Religión cristiana en Europa, en Occidente, católica en España, está en riesgo de desaparecer?; ¿no será que a través de este debate se pretenden otros objetivos, más relacionados con el adoctrinamiento, el control, que con espiritualidad, la tradición, la cultura, determinados valores...? En estos últimos treinta años no se ha conseguido dar una solución razonable a la enseñanza de la Religión: se ha contrapuesto o remezclado torticeramente con la enseñanza y ejercicio de valores éticos, social y políticamente reconocidos y aceptables para todo

el mundo, se ha conseguido complicar la organización de los centros educativos, se ha llevado el debate a terrenos inoperantes.

Sin entrar en detalles, también es necesario mencionar el tratamiento de la educación, de la enseñanza, por parte del Estado central y de las Autonomías y algunos de sus gobiernos: opiniones para todos los gustos, pero demasiado parecidas, aun teniendo en cuenta los diferentes púlpitos desde donde se emiten, nacionalismo grande, nacionalismo pequeño... ¿Acaso no dispone el Estado español de normas e instituciones capaces de garantizar la coordinación y el derecho a la educación que a todo ciudadano y ciudadana asiste? Si es así, que tales instituciones u órganos administrativos (Alta inspección...) hagan su trabajo tomando en consideración leyes y decretos que en conjunto nos atañen, busquemos las responsabilidades y la raíz del problema en otro lugar, así como su posible solución.

Para añadir un poco más de confusión, todo ello se adereza bien con mantras tales como la calidad de la educación, la innovación, la autonomía... ¿En qué han quedado todos estos términos grandilocuentes, para qué están sirviendo? ¿Acaso innovar pasa casi en exclusiva por una pantalla y la actividad *on line*? ¿Alguien es capaz de negar el esfuerzo necesario para dedicar horas y horas a la escuela y al trabajo, a muchos aprendizajes? ¿Acaso es negativo buscar formas y contextos de aprendizaje más divertidos y motivantes? ¿Alguien cree que la calidad de la enseñanza y de sus resultados radica en un mero cambio de leyes, por ruidoso que sea? ¿Hemos olvidado el papel de la formación, aptitud y actitudes del profesorado? ¿Y el de las familias, sus expectativas, sus experiencias y su vinculación con la enseñanza y con los centros donde llevan a sus hijos? ¿Acaso desconocemos la resistencia al cambio, la inercia, en algún caso bienvenida, del profesorado, de la sociedad, ante nuevas leyes?

Tras varias décadas de experiencia quizá sea el momento de recordar que hace pocos años, sin obtener unos resultados tan malos como se pretende en las evaluaciones internacionales de los sistemas educativos como la que promueve la OCDE (PISA), éramos líderes en equidad; actualmente, ni eso. Quizás sea momento de ser algo más pragmáticos y eficientes, de dejar de marear la perdiz y de disfrazar

intereses particulares como necesidades generales y de enfrentar los verdaderos retos educativos, que exigen menos ruido y menos declaraciones maximalistas, y más evaluación seria, debate real y trabajo continuado en aquellos aspectos específicos y concretados que verdaderamente mejoran el sistema y sus resultados.

## 2. Aspectos curriculares

Por supuesto, manteniendo una estructura tradicional del currículo, ha habido cambios. Desde la propia definición de currículo, netamente dirigista, ordenancista, hasta la aparición de nuevos elementos curriculares y la probable desvirtuación de otros.

Si el currículo, como dice la propia LOMCE y los decretos que la desarrollan, consiste en “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas”, como la propia ley lo define, quedan bien claras las posiciones de cada cual: la Administración educativa “ordena” sobre algo que se denomina “procesos de enseñanza y aprendizaje”. En la definición que ofrece la LOMCE “Currículo” se equipara a “regulación” de esos procesos, y fin. ¡Vaya avance!

Posteriormente, se supone que, con la finalidad de clarificar la definición, se pasa a enunciar sus elementos, en los que la novedad más evidente está constituida por los “estándares y resultados de aprendizaje evaluables”.

### 2.1. Competencias

Se reorganizan las **competencias**<sup>6</sup> que, bajo la denominación de “capacidades”<sup>7</sup> para aplicar de forma integrada los contenidos” se ven reducidas a

---

<sup>6</sup> Según define la LOMCE y los decretos que la desarrollan: “Capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”.

<sup>7</sup> Término/concepto anteriormente relacionado con los objetivos (...).

siete<sup>8</sup> sobre las ocho anteriores, en parte bajo nuevas denominaciones. Desde mi punto de vista:

- a) Parecen haber perdido el anterior componente social y ciudadano, así como, en parte, la dinámica de “saber, saber hacer y hacer efectivamente, demostrar, en un contexto concreto”; dan la impresión de quedar demasiado circunscritas a lo académico.
- b) En cualquier caso, necesitan ser bien explicadas, en especial las que aparecen bajo nuevas denominaciones; por ejemplo, conviene conocer, en el marco de un discurso común a la profesión docente, lo que se entiende por “Conciencia y expresiones culturales”, sus alcances y sus potencialidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c) Y también, tales competencias, necesitan ser desarrolladas<sup>9</sup> si realmente se trata de un currículo que apuesta por el desarrollo de competencias, por egresar personas competentes, con sus implicaciones: metodológicas, organizativas, relacionadas con contextos y escenarios de aprendizaje, en la evaluación...
- d) De nuevo se ha desestimado la presencia de lo que se viene conociendo como “competencias emocionales”. Ni aparecen bajo el epígrafe de las “competencias” ni bajo ningún otro, salvo anotaciones concretas de carácter coyuntural. Afortunadamente cada vez tienen más presencia real en aulas y centros y se les reconoce gran valor en el desarrollo integral de la persona. Sólo por ello hubiera sido un momento y contexto apropiado para impulsar este elemento educativo.

## 2.2. Objetivos

---

<sup>8</sup> (1) Competencia en comunicación lingüística. (2) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. (3) Competencia digital. (4) Aprender a aprender. (5) Competencias sociales y cívicas. (6) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. (7) Conciencia y expresiones culturales.

<sup>9</sup> Los decretos que desarrollaban la LOE son bastante más prolijos en su conceptualización del componente curricular y, aun así, se ha demostrado como una propuesta insuficiente a la hora de impulsar su potencial innovador en el proceso de enseñanza y su probable eficacia en los procesos de aprendizaje. ¿Se está dejando de lado una línea de trabajo potencialmente innovadora?

Con respecto a los **objetivos**, siguiendo la LOMCE, vale la pena reparar en su nueva, que no novedosa, definición: "referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin". De acuerdo con ello:

- a) Predomina el carácter de "logro que hay que alcanzar" frente al planteamiento de la ley anterior, que enfatizaba la idea de desarrollo abierto de diferentes capacidades (cognitivas, físicas, emocionales, de interacción social...), de acuerdo con las características de cada alumno/a en las etapas obligatorias. Con esta perspectiva se restringe el campo de intervención educativa; quizá consiga definirlo más nítidamente, pero también lo reduce ostensiblemente y retorna a modelos de tipo conductual, de "listón que es necesario superar".
- b) Se definen para cada etapa y no son "reinterpretados", como ocurría antes, desde la perspectiva de cada área o materia curricular y en cada ciclo o curso. No parece haber duda sobre su carácter globalizador, interdisciplinar, aglutinador de la tarea desde diferentes campos de conocimiento y diversos profesores. Pero también se corre el riesgo de que se conviertan en un "catafalco curricular" olvidado en el conjunto de la programación, perdiendo así su valor referencial, por ejemplo, en la evaluación del alumnado.

### 2.3. Contenidos

También, de acuerdo con el relato de la Ley, se redefinen, *in extenso*, los **contenidos**<sup>10</sup> como "conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y

---

<sup>10</sup> Según LOMCE y sus desarrollos: "Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos,



actitudes". Como en los elementos curriculares anteriores, solamente pretendo señalar unos pocos aspectos significativos:

- a) Parece definitivamente olvidada aquella clasificación de los 90 (conceptos, procedimientos, actitudes) que tan útil venía resultando, al menos al considerar el carácter "procedimental" de parte del conocimiento, de bastantes contenidos.
- b) Se define su organización en asignaturas, áreas, ámbitos..., pero parece que esto no pasa de mera clasificación al hablar de áreas y ámbitos, que demandan una enseñanza más integrada e interdisciplinar y, sin embargo, se presentan como compartimentos amplios que incluyen compartimentos menores, con no demasiada relación entre sí. Por otra parte, como un ejemplo entre otros posibles, ¿tenemos evidencia de que la desaparición de la antigua área globalizada Conocimiento del medio en favor de Ciencias de la naturaleza y Ciencias sociales, por separado, mejorará el aprendizaje del alumnado de Primaria? Si no me equivoco, en lo que se refiere a modelos de aprendizaje, había más evidencia de lo contrario (Carr, 2005; Dewey, 1995; Pozo, 1999).
- c) Reestructuran el final de la Educación secundaria obligatoria de acuerdo con la tradicional dualidad académico vs. profesional-aplicada-técnico (Gimeno, 2014; Monarca, 2012), cambiando el tipo de título final y los alcances del mismo<sup>11</sup>. La polémica está servida. Los efectos perversos en la etapa y en el tránsito a través de ella, también. ¿Se ha pensado bien? ¿Se soluciona alguno de los problemas que vienen aquejando la Secundaria obligatoria? Está por ver, pero hay demasiadas razones y experiencias para creer que no.
- d) Una vez más desaprovechamos la oportunidad de un debate profundo y útil acerca de los contenidos en la enseñanza no universitaria. Por experiencia

---

áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado".

<sup>11</sup> Tanto si hablamos del sistema ordinario como de la Educación secundaria para personas adultas, de las correspondientes pruebas libres para la obtención del título... ¿Volvemos a potenciar un sistema dual de hecho y de derecho?

propia y teniendo en cuenta la de muchos profesores y profesoras de Secundaria y Bachillerato, 1) hay algunos contenidos que se repiten y se repiten demasiado a lo largo del sistema, y 2) en general sobran contenidos académicos, hay una sobrecarga que impide profundizar en aquellos otros relacionados con el desarrollo de la capacidad de pensar, decidir, ejecutar y evaluar, de investigar, de ensayar y probar, de emprender... Esta nueva ley y sus desarrollos no aportan soluciones ni mejoras al respecto. Ni siquiera facilita un debate sosegado y argumentado al respecto. ¿Se intenta al menos dar una respuesta adecuada al “qué” y “cuándo” enseñar? Permítanme dudar.

- e) Y, a la vista está, se recrudece la polémica relacionada con la enseñanza de la religión, su presencia en el currículo y el peso en el expediente académico del alumnado y la relacionada con los valores éticos y ciudadanos. La imposición de un nuevo estatus de la Religión y de las nuevas materias de *Valores* han elevado todavía más el malestar en torno a este asunto (Díez, 2014). ¿Es éste el modo en que se mejora la calidad de la enseñanza, se promueve el diálogo y otros valores éticos y ciudadanos?

## 2.4. Elementos transversales del currículo

Mención especial merecen los interesantes **elementos transversales del currículo**<sup>12</sup>, que recuerdan a aquellos temas transversales de la LOGSE, tan criticados y a veces tan olvidados o perdidos entre área y área, materia y materia. Personalmente espero que, por su valor, no se haga con las actuales la crítica gratuita que se hizo con los anteriores, y me atrevo a apuntar:

---

<sup>12</sup> Tomados del Decreto 89/2014, CAM, Primaria: Comprensión lectora, expresión oral y escrita. Comunicación audiovisual, tecnologías de la información. Emprendimiento. Educación cívica y constitucional. Fomento del hábito de la lectura (se dedicará un tiempo diario a la misma). Educación en los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos. Acciones para la mejora de la convivencia, la tolerancia, la prudencia, el autocontrol, el diálogo, la empatía y la resolución de conflictos. Medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil: práctica diaria del ejercicio físico por parte de los alumnos durante la jornada escolar. Contenidos de educación vial y de primeros auxilios, y se promoverán acciones para la prevención de los accidentes.

- a) Que se echa de menos alguno de aquellos antiguos: por ejemplo, la educación para el consumo.
- b) Que lo relacionado con la lectura, comprensión lectora, debe ser tratado en todas y desde cada una de las asignaturas, materias, áreas, ámbitos y módulos de manera explícita y eficiente; si además tiene un tiempo específico, mejor todavía.
- c) Que algunos de estos actuales elementos, aun como patrimonio de todo el profesorado, tienen áreas de referencia que deberían ver aumentada su carga lectiva para responder adecuadamente la demanda, en horario lectivo o alternativo o complementario, en el marco de un proyecto educativo de cada centro capaz de incluir y aprovechar recursos propios y cercanos. Por ejemplo, el ejercicio físico y las áreas de La Educación física, la Música, la Educación artística, plástica y visual, las Éticas y ciudadanías, etcétera. En conjunto e individualmente merecerían un trabajo exhaustivo por su contribución potencial a la educación, por su presencia real en el horario escolar.
- d) Que los valores, la convivencia, la resolución de conflictos y la capacidad de conocerse a sí mismo/a, también obligatoriamente "patrimonio" de todo el profesorado, con referencias evidentes en los proyectos educativos de los centros, deben ser claramente fortalecidas en lo que se refiere a su presencia real en la actividad educativa, con responsables visibles y tiempos específicos.
- e) Que, como en el caso anterior, las mejores enseñanzas que podemos proporcionar y las mejores competencias que pueden adquirirse, como el movimiento, se demuestran "andando": actitudes, valores, competencia social, hábito lector, tolerancia, prudencia, empatía... además de disponer de su espacio "curricular", requieren verse ejemplificadas.

## 2.5. Criterios y estándares de evaluación

La definición de los **criterios de evaluación**<sup>13</sup> “del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos” difiere de su homóloga en las leyes anteriores (tipo y grado de aprendizaje...), pero parece definir un espacio, potencialmente flexible, en el que entran en relación objetivos, competencias y conocimientos, espacio a partir del cual articular diferentes procesos de enseñanza en función del curso y de las características diferentes del alumnado del grupo adscrito. Aunque, humildemente, demando una explicación más amplia donde las relaciones entre estos elementos sean más evidentes y palpables, así como las posibilidades del espacio de aprendizaje que parecen definir.

Más interés tiene la novedad de los **estándares**<sup>14</sup> y resultados de aprendizaje evaluables, que parecen emparentarse con los indicadores de evaluación anteriores, pero que los trascienden y superan. Dependientes o derivados de los criterios de evaluación, como aquellos indicadores, se distinguen de éstos por su definición contundente en la LOMCE: “lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura”. Vistos así, parecen más relacionados con los traídos y llevados, temidos, “mínimos”<sup>15</sup> y con una evaluación de carácter casi exclusivamente normativa que con indicadores de evaluación o referentes flexibles facilitadores del proceso de enseñanza y de la intervención educativa. Permítaseme lo que podría pasar por una *boutade* (¡ojalá!), pero que puede convertirse en una realidad prosaica: si cada área, ámbito, materia o asignatura

---

<sup>13</sup> Según LOMCE y sus desarrollos: “Referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura”.

<sup>14</sup> Según LOMCE y sus desarrollos: “Estándares de aprendizaje evaluables: especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.”

<sup>15</sup> Objetivos mínimos, contenidos mínimos, a saber, lo mínimo que hay que saber para aprobar, conceptos que vienen operando *de facto* en el sistema educativo pervirtiendo, especialmente en las etapas obligatorias, la filosofía evaluadora que hasta ahora estaba vigente. En las leyes anteriores, de LOGSE a LOE, el término que más se asemeja es el de “enseñanzas mínimas” que, lejos de establecer ese “conocimiento mínimo exigible al alumnado para aprobar”, operaba como equilibrador y garante de mínimos del sistema educativo entre Comunidades autónomas y, si se quiere, entre centros educativos: enseñanzas que no pueden faltar en ningún territorio o centro español y a las que tiene derecho cualquier alumno, salvo circunstancias muy especiales y justificadas (adaptaciones curriculares significativas...).

presenta sus correspondientes estándares de aprendizaje, ¿para qué necesitamos el resto de los elementos curriculares?

Hay, por otra parte, noticias de alguna Comunidad autónoma que los ha trabajado en profundidad, reconociendo su valor a la hora de analizar los procesos de enseñanza (docentes) y de aprendizaje (discentes) o de elaborar rúbricas evaluadoras. Entre las conclusiones a las que parece que se está llegando predomina la gran complejidad que implica su uso: decenas de referencias por cada alumno y por cada unidad de trabajo de muy difícil manejo. Estamos a la espera de más referencias al respecto.

Discutiendo el asunto con otros profesionales, rescato la defensa que algunos de ellos hacen poniendo de relieve lo clara y escueta que queda la asignatura a la hora de ser programada y, más, a la hora de ser llevada al aula a través de actividades y tareas escolares... Sin duda, pero un excesivo reduccionismo, actividades de aprendizaje como *training* escueto, intervención educativa que básicamente aplica materiales y programas estereotipados, ni constituyen prácticas innovadoras ni mejoran un sistema educativo que pretende enfrentar las demandas del siglo XXI.

Los riesgos de reducir significativamente la intervención educativa en el conjunto de la etapa a preparar y pasar una reválida<sup>16</sup>, probablemente compuesta por una selección de estándares de aprendizaje evaluables, ahí están, tal como reflejan otros autores (Monarca, 2012; Pérez Gómez, 2014). Y la enseñanza y el aprendizaje son algo más que todo eso, las personas competentes son algo más que eso.

Llevamos algunas décadas entendiendo, promoviendo, intentado mejorar el rol docente, la intervención educativa, como catalizador del aprendizaje, como generador de contextos y escenarios de aprendizaje, como motivador y creador de diferentes materiales y caminos para aprender y participar de acuerdo con las

---

<sup>16</sup> No se entienda como crítica a la evaluación externa, tan necesaria para la toma de decisiones como para dotar de transparencia al sistema. Entiéndase como crítica a este tipo de evaluación, especialmente limitada en cuanto a la información que aporta y más que polémico en cuanto a sus efectos y consecuencias.

diferentes características de alumnos y alumnas diferentes, como evaluador del aprendizaje de sus alumnos y de las estrategias de enseñanza puestas en marcha para promover ese aprendizaje.

No queda claro hasta qué punto estos estándares, elemento curricular crítico en el proceso de evaluación y, por tanto, de enseñanza y aprendizaje, contribuyen a reforzar este modelo docente que, según la experiencia y evidencia acumulada, parece más apropiado para las necesidades actuales e inmediatamente futuras.

## 2.6. Metodología didáctica

Este modelo docente en absoluto está enfrentado con la concepción de la propia LOMCE y los decretos que la desarrollan del último de los elementos curriculares, la **metodología didáctica**: "conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados".

Pero metodologías didácticas, en plural, además de planificación y trabajo en equipo, requieren *ratio* idónea en relación con las características del alumnado y del contenido a enseñar y aprender, flexibilidad curricular, flexibilidad en las prácticas evaluadoras basadas en modelos más criteriosales que normativos, modelos constructivos antes que segregadores, posibilidad de adecuar horarios, posibilidad de liderar desde abajo propuestas didácticas prometedoras...

Últimamente está de moda el aprendizaje por proyectos<sup>17</sup>, aprendizaje basado en problemas, uso de las TIC y las redes..., modelos predominantemente centrados en el alumno y en su particular proceso de aprendizaje e integración en el grupo. Ahora bien, además de la conveniencia de distinguir los medios de los mensajes y las finalidades, ¿cómo se compaginan estas propuestas con bandas de acceso a la red que se colapsan en el momento que unos pocos usuarios se

---

<sup>17</sup> Es curioso cómo la promoción en los medios de comunicación está ofreciendo notoriedad a prácticas de enseñanza que trasladan el protagonismo al alumnado. Esperemos que tal notoriedad se mantenga en el tiempo y ayude a desarrollar buenos proyectos a profesorado que trabaja en ellos desde hace tiempo, sin demasiado apoyo y con escaso reconocimiento.

conectan?, ¿cómo puede llevarse a cabo una metodología por proyectos con un horario rígido, compuesto por “paquetes” de cincuenta minutos que responden a asignaturas y materias que encuentran más dificultades que apoyos para realizar una práctica interdisciplinar?, ¿cómo llevar adelante metodologías y programas cuyos ejes son los contenidos de carácter más procedimental, las competencias que requieren indagación, debates, trabajo en equipo, presentación, discusión, coevaluación... con asignaturas, materias... más que repletas de contenidos que exigen ser impartidos sin excepción?, ¿cómo atender debidamente la diversidad de capacidades e intereses de nuestro alumnado?, ¿cómo...?

Problemas que vienen de antiguo, en tiempos actuales, con leyes nuevas que, como mal menor, corren el riesgo de envejecer antes de lo previsto.

### 3. Conclusiones

Personalmente prefiero que las personas que se han acercado a estas líneas extraigan sus propias conclusiones, pero siempre parece conveniente cerrar el trabajo remarcando aquello que se considera de mayor interés:

- a) Sobre la politización excesiva e interesada de la educación. Sin duda, educación es política y lleva a decisiones políticas, pero a estas alturas del siglo XXI, por nuestra propia experiencia y por lo que vamos aprendiendo de los países de nuestro entorno que parecen tener más éxito, cuanto menos ruido a su alrededor y cuanto más pública y más centrada en el aprendizaje y desarrollo del alumnado de acuerdo con el presente y el futuro –más igualitario, más confortable...– al que se pretende llegar, mejor.
- b) Por mucha tecnología con la que se revistan los procesos de participación y debate, éstos no son mejores ni más masivos. A la vista está con la Ley que nos ocupa: una gran parte del profesorado está en contra y entiende que no mejora el *statu quo* educativo (Monarca, Fernández-González, Piedrahita, 2016). Si realmente se considera que la calidad de la educación, en gran medida, está en manos de profesorado y familias, seamos pacientes, “encendamos las luces largas” y busquemos contextos y canales que de

verdad recojan su opinión, faciliten los procesos de enriquecimiento, cambio y, en el mejor sentido, empoderamiento, así como les impliquen de modo eficaz. La deriva participativa de las dos últimas décadas en nada ayuda en estos procesos.

- c) La calidad, además de *en* o *desde* el marco familiar y social, radica en las aulas. Un currículo sencillo, potente, coherente, consistente, abierto, bien conocido y en debate permanente puede ser la mejor herramienta para el profesorado y para la formación del profesorado. Más que grandes cambios en las leyes, resulta de mayor interés realizar cambios en las aulas, en pequeña escala, pero factibles y posibles, en la interacción con alumnado y las familias, en la coordinación docente, en la promoción real y realista de metodologías eficientes y útiles para promover la competencia personal en las diferentes líneas que implica esa educación integral que proponemos. Y eso es currículo; y eso es profesorado que asume su trabajo proactivamente porque el contexto en el que lo desarrolla se lo facilita, exige y valora; y eso es una sociedad que conoce, cuida y valora, día a día, su derecho a la educación y un servicio educativo a través del que se puede hacer realidad cada día mejor.

### Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En N. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (Comps.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp. 103-128). Buenos Aires: Granica.
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 36, 25-34.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Dewey. J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.



- Díez, E. (2013). La comercialización de la educación. *Revista Tempora*, 16, 59-69.
- Díez, E. (2014). Una amenaza para la escuela pública: Laicidad, privatización y segregación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 105-117.
- Gimeno, J. (2014). La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 31-44.
- Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, de 3 de mayo (BOE, 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), 8/2013, de 9 de diciembre (BOE, 10 de diciembre de 2013).
- Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), 8/1985, de 3 de julio (BOE, 4 de julio de 1985).
- Monarca, H. (2012). La nueva ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. La restauración del discurso conservador. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 107-121.
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monarca, H., Fernández-González, N., y Piedrahita, C. (2016). *Estudio de opinión sobre la LOMCE. Base de datos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Pérez Gómez, A. (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 59-71.
- Pozo, J. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE, 3 de enero de 2015).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE, 1 de marzo de 2014).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE, 8 de diciembre de 2006).

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE, 4 de enero de 2007).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 5 de enero de 2007).

Rodríguez-Martínez, C. (2014). La contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 15-29.

**Fecha de recepción: 29 de julio de 2016**

**Fecha de aceptación: 1 de septiembre de 2016**



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#)